

ARISTÓTELES E O CONCEITO DE ESPANTO ADMIRATIVO COMO PRINCÍPIO DE
ENSINO

STEVE SÓSTENES SILVA COSTA MOREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Mello Barbosa

Rio de Janeiro

Setembro de 2017

ARISTÓTELES E O CONCEITO DE ESPANTO ADMIRATIVO COMO PRINCÍPIO DE
ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Steve Sóstenes Silva Costa Moreira

Banca Examinadora:

Presidente, Prof. Dr. Rafael Mello Barbosa – CEFET/RJ - Orientador

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto – CEFET/RJ

Prof. Dr. Rogério Soares da Costa – UERJ

Rio de Janeiro

Setembro de 2017

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M838 Moreira, Steve Sóstenes Silva Costa
Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio
de ensino / Steve Sóstenes Silva Costa Moreira.—2017.
124f. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 120-124
Orientador : Rafael Mello Barbosa

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Autonomia. 3. Felicidade. 4.
Ética. 5. Teleologia. 6. Teoria do conhecimento. I. Barbosa,
Rafael Melo (Orient.). II. Título.

CDD 107

DEDICATÓRIA

“Quero agradecer à minha esposa, Christian Mary da Silva Cabral, pelo amor, dedicação e apoio incondicional em todos os momentos, pois se não fosse a sua ajuda, suas palavras de carinho e estímulo nos momentos mais difíceis, não teria conseguido. Seu amor para comigo é a inspiração para que eu sempre ofereça o melhor de mim. Também gostaria de agradecer à minha mãe, Lineuza Góes da Silva, por todo o amor, dedicação e suporte que me permitiu alçar voos maiores. Seu amor pela educação e pela cultura me influenciou a trilhar o caminho intelectual. O que me motiva é deixá-la orgulhosa.”

AGRADECIMENTOS

Não é possível desenvolver um trabalho extenso sem auxílio. Em consequência disso, faz-se necessário agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, PPFEN, do CEFET/RJ. O resultado deste trabalho é a coleção das opiniões valiosas do corpo docente.

À minha família: minha esposa Christian Mary, pelo amor, confiança, paciência e estímulo. Sem a sua ajuda não seria possível concretizar minha dissertação, a Deus pela sua infinita misericórdia ao permitir que isso acontecesse; à minha mãe, Lineuza Góes da Silva, por sempre acreditar em mim, aos meus enteados Matheus e Lucas e a minha filha de quatro patas, Penny, pela companhia durante as madrugadas que passei elaborando esta dissertação.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rafael Mello Barbosa, pelos conselhos, sugestões, indicações valiosas e, principalmente, pela paciência e consideração.

EPÍGRAFE

Que combate se compara à vitória sobre si mesmo?

Tomás de Kempis.

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar o conceito de espanto admirativo de Aristóteles como um princípio de ensino de filosofia voltado para o ensino médio. Porém, este princípio será analisado a partir de dois eixos complementares: o espanto admirativo como princípio motivador e o espanto admirativo como princípio questionador. O trabalho está dividido da seguinte maneira: na primeira parte será abordado o retorno da filosofia à grade curricular como disciplina obrigatória após ter sido retirada pela reforma do ensino básico e médio de 1971, e o seu retorno definitivo em 2008, uma análise a respeito do objetivo da filosofia no ensino médio, isto é, uma defesa a acerca da importância da filosofia para a formação da autonomia do indivíduo; refletir a respeito dos problemas de ordem didático-pedagógicos acarretados pelo retorno da disciplina e, por fim, analisar se há uma ou várias didáticas para o ensino de filosofia. Na segunda parte, apresentar-se-á uma justificativa a respeito da escolha da filosofia aristotélica, mais especificamente, ao princípio de espanto admirativo, como resposta ao problema de uma didática eminentemente filosófica orientada para o ensino médio. Será apresentada a distinção entre os saberes apontados por Aristóteles no livro alfa da metafísica, a superioridade do saber teórico e o seu método, e, conseqüentemente, o espanto admirativo como um princípio de ensino que possa despertar no aluno o interesse pela reflexão filosófica e para que esses possam apoderar-se do cabedal conceitual da filosofia, a partir de dois eixos, a saber: motivador e questionador. Na terceira parte será apresentada uma justificativa teórica para o material didático enquanto ferramenta auxiliar no ensino de filosofia. Para finalizar, o presente trabalho se encerra com as considerações finais onde haverá uma reflexão acerca da educação numa perspectiva teleológica e eudaimonista baseada no pensamento aristotélico.

Palavras-chave: Espanto admirativo; Ensino; Autonomia; Teleologia; Eudaimonia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present Aristotle's concept of admiration as a principle of teaching philosophy oriented towards high school. However, this principle will be analyzed from two complementary axes: admiration as a motivating principle and admiring amazement as a questioning principle. The paper is divided as follows: the first part will address the return of philosophy to the curriculum as a compulsory subject after being withdrawn by the reform of basic and secondary education in 1971, and its definitive return in 2008, an analysis of the Objective of philosophy in high school, that is, a defense to the importance of philosophy for the formation of the autonomy of the individual; To reflect on the didactic-pedagogical problems caused by the return of the discipline and, finally, to analyze if there is one or several didactics for the teaching of philosophy. In the second part, a justification will be presented regarding the choice of Aristotelian philosophy, more specifically, to the principle of admiration amazement, as a response to the problem of an eminently philosophical didactics oriented towards secondary education. The distinction between the knowledge pointed out by Aristotle in the alpha book of metaphysics, the superiority of theoretical knowledge and its method, and, consequently, admiration as a principle of teaching that may arouse in the pupil the interest for philosophical reflection and for that these can seize the conceptual framework of philosophy, from two axes, namely: motivating and questioning. In the last part will be present a theoretical justification for the didactic material as an auxiliary tool in the teaching of philosophy. Finally, the present work closes with the final considerations where there will be a reflection on education from a teleological and eudemonist perspective based on Aristotelian thought.

Keywords: Admiration amazement; Teaching; Autonomy; Teleology; Eudemonia;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	19
2.1 - Breve contextualização do ensino de filosofia no Brasil.....	20
2.2 - Os desafios no ensino de filosofia no contexto escolar atual no Brasil.....	23
2.3 – Limites e possibilidades no ensino de filosofia.....	28
2.4 - Didática específica de filosofia para o ensino médio.....	36
2.5 - Finalidade da filosofia no ensino médio.....	44
3. ARISTÓTELES DOCENTE.....	51
3.1 - Por que Aristóteles?.....	51
3.2 - Divisão dos saberes: prático, produtivo e teórico.....	59
3.3 - Método do saber teórico.....	69
3.4 - Espanto admirativo como despertar para a filosofia.....	78
3.5 - Espanto admirativo como princípio motivador e questionador.....	84
3.6 -Educação, Telos e Eudaimonia.....	94
4. PRODUTO DIDÁTICO.....	99
4.1 - Justificativa.....	99
4.2 - A relevância do produto didático como ferramenta auxiliar no ensino de filosofia.....	101
4.3 - Anexo.....	109
4.3.1 - Oito desafios de Ética.....	110
4.3.2 - Oito desafios de Teoria do Conhecimento.....	112
4.3.3 - Oito desafios de Metafísica.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
6. REFERÊNCIAS.....	120

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a análise do conceito de espanto admirativo de Aristóteles como um princípio de ensino voltado para o ensino médio. Este conceito, porém, deve ser analisado a partir de dois eixos complementares, a saber: como um princípio motivador e como um princípio questionador. Em primeiro lugar, a atenção estará focada na análise e contextualização da filosofia no ensino secundário no Brasil, mais especificamente, uma síntese do percurso histórico e político que a filosofia percorreu até constar no currículo como disciplina obrigatória; os desafios de ensinar filosofia no Brasil, os limites e possibilidades do ensino de filosofia no ensino médio, uma breve discussão a respeito dos problemas de ordem didático-pedagógicos com uma investigação específica, a respeito da necessidade de uma didática específica orientada para este nível de ensino, e por fim, uma discussão a respeito da finalidade da filosofia no ensino médio.

Na segunda parte, a atenção estará focada na análise e justificativa da utilização do conceito de espanto admirativo de Aristóteles como um princípio de ensino que responde bem aos problemas levantados na primeira parte desta dissertação. Por isto, a segunda parte inicia-se a partir de uma breve justificativa a respeito da escolha pela filosofia aristotélica como uma ferramenta eficaz no ensino de filosofia para o nível médio; depois nos deteremos na filosofia do estagirita propriamente dita, isto é, um exame do livro alfa da *Metafísica* e elencar a distinção aristotélica entre os saberes: prático, produtivo e teórico, a apresentação e superioridade do método do saber teórico e o espanto admirativo como despertar para pensar a filosofia. A partir deste ponto será desenvolvido o objeto de estudo que este trabalho se propõe: uma análise do por que o conceito de espanto admirativo aristotélico transformado em princípio de ensino aplicado a partir de seus dois eixos complementares pode minorar os problemas didático-pedagógicos e despertar o docente para a reflexão filosófica como prática cotidiana cuja finalidade é a autonomia do pensamento. O princípio de espanto admirativo não tenciona ser o único método, ao contrário, este método tem por objetivo apenas mitigar os

principais problemas inerentes aos aspectos epistemológicos e metodológico-pedagógicos na relação do processo de ensino e aprendizagem da filosofia enquanto disciplina voltada para o ensino médio, isto é, para um público não especializado.

Na terceira e última parte dessa dissertação, o foco recairá na contextualização a respeito da importância do produto didático como parte de uma introdução gradativa e auxiliar na questão do processo de ensino. Neste caso, o produto didático consiste numa dinâmica e tem por finalidade ser uma ferramenta de auxílio do professor no processo de ensino e para que possa ser um acessório a mais que objetiva despertar o interesse do aluno pela reflexão filosófica, motivar a autonomia do pensamento e exercitar o questionamento como uma prática constante por parte dos discentes.

E por fim, nas considerações finais haverá uma discussão a respeito da importância e relevância da filosofia no ensino médio e sua contribuição para a formação da autonomia do indivíduo.

Com a finalidade de tornar este trabalho mais detalhado, apontaremos os objetivos traçados em cada capítulo e também elucidaremos os motivos que constituem essa investigação.

I – A primeira parte deste trabalho aborda o retorno da filosofia à sala de aula, pois julga necessário antes de analisar e desenvolver o princípio de espanto admirativo de Aristóteles enquanto princípio de ensino, averiguar as condições e possibilidades em que o ensino de filosofia no ensino secundário se encontra, isto é, sua especificidade em relação às outras disciplinas, as dificuldades oriundas desse retorno, os obstáculos do ensino de filosofia para um público não específico, isto é, o problema de uma didática específica, diz respeito ao ensinar, e o problema da relevância da filosofia enquanto disciplina no ensino secundário.

É importante apontar que com as sucessivas reformas curriculares em diferentes períodos, a filosofia, por sua vez, tornou-se uma disciplina de caráter optativo, sendo ofertada nas escolas, não havendo, portanto, um afastamento total e completo da sala de aula. Por outro lado, não se pode negar que seu

retorno definitivo enquanto disciplina obrigatória do currículo nacional trouxe consigo um novo desafio, mesmo para os professores de filosofia experientes, que mesmo durante o breve distanciamento, isto é, o período transcorrido enquanto a filosofia teve caráter de disciplina optativa até tornar-se obrigatória, continuaram a exercer a docência em escolas que a ofertavam. Tal desafio consiste em ensinar filosofia num ambiente massificado, que, a partir da reforma do ensino médio, em 2016, a filosofia não é mais obrigatória enquanto disciplina, e sim, como parte de estudos e práticas. Todavia, o desafio permanece e por isso frisar a sua importância faz-se necessária. A massificação no ambiente escolar deu-se justamente no período em que a filosofia já estava incluída, porém não era ofertada para todas as séries.

Essa constatação traz consigo dois problemas igualmente complexos: o primeiro deles decorre do ponto de vista epistemológico e a segunda do ponto de vista metodológico.

Do ponto de vista epistemológico o problema consiste em como estruturar um corpo de conteúdo/ conhecimento filosófico que será ministrado, ou em outras palavras, como organizar a história do pensamento filosófico que é tão diverso com toda sua complexidade e suas nuances para que possa atender o currículo mínimo? Outra questão que decorre dessa constatação diz respeito ao ensinar. Ora, esta parte, contudo, difere da questão metodológica pelo fato desta dizer respeito ao processo de ensino e aprendizagem, onde já há um conteúdo definido e elaborado, enquanto o problema teórico-sistemático está calcado numa dificuldade basilar: qual tema, área ou subtema é indispensável? Deve-se ensinar história da filosofia ou a filosofar? E como adaptar um conhecimento tão complexo para um público não especializado sem perder o rigor e a objetividade que é tão cara à filosofia? Essa dificuldade decorre da exigência da própria natureza da atividade filosófica.

Por isso a dificuldade epistemológica constitui um grande desafio à docência filosófica, que é a de estruturar um saber erudito cuja exigência lógico-conceitual é alta e requer o domínio da leitura e da escrita e que o ensino possa contemplar os discentes sem que comprometa o processo de ensino/aprendizagem e que o ensino não descambe para um mero saber

enciclopédico, onde o educando vai apenas decorar os conceitos correspondentes a determinadas escolas filosóficas e não refletir a respeito dos mesmos.

Do ponto de vista metodológico-pedagógico o desafio consiste “em ensinar filosofia num espaço democratizado e massificado” (Rodrigo, 2009, p.17), isto é, o local onde todas as camadas sociais frequentam, mas, mais especificamente, os alunos dos estratos mais baixos, sendo estes os que mais têm carências do ponto de vista cultural. Partindo dessa constatação os docentes devem ter consigo a ideia muito clara que o ensino de filosofia no nível médio deve ter por finalidade a construção da autonomia intelectual e, conseqüentemente, um gosto pela reflexão. Esse tema é deveras importante pelo fato do conceito de reflexão aqui adquirir mais de um significado. Isto se deve porque o ensino de filosofia no nível médio é distinto do estudante de graduação e radicalmente diferente do filósofo profissional.

O filósofo profissional, isto é, na acepção comum do termo, descreve alguém que dedica a vida às questões filosóficas, não apenas por fruição intelectual, porém, movido pelo interesse profundo em conhecer o mundo e suas interações, e que também tira da atividade filosófica o seu sustento. Isso revela que a motivação do especialista em filosofia é a reflexão de maneira continuada apoiada por leituras constantes e investigações a partir dos problemas que o instiga a buscar respostas, enfim, faz da reflexão seu trabalho cotidiano. Logo, a interação do especialista com a filosofia é motivada por buscas que o inquietam e que o impulsionou a viver para isso – intelectual e profissionalmente -, ou, em outras palavras, fez disso um telos da sua existência. O estudante de graduação tem uma visão similar ao do profissional, está ali motivado em responder questões pessoais que o inquieta e que buscou a reflexão filosófica como um fim para si, tanto intelectual quanto profissionalmente.

Todavia, ao voltarmos a atenção para o nível médio, percebe-se que a relação entre o aluno e a filosofia enquanto disciplina é bem diferente do profissional e do graduando. É necessário ter em mente que a relação do aluno com a disciplina tem motivações e finalidades diferentes. Quando a filosofia é

apresentada a um público leigo, ou seja, que tem pouco ou nenhum contato com o pensamento filosófico, o estranhamento é natural, pois a reflexão filosófica, a maneira de esmiuçar a questão, não é convencional. É por isso que nesse nível de ensino o professor é fundamental no processo de construção da autonomia intelectual do discente. O professor, neste caso, não há de se comportar como aquele possui todo o conhecimento pronto e acabado, enquanto o aluno apenas aprende mediante intervenções conceituais. É exatamente o contrário: ora, pois, é justamente de acordo com a maneira que a reflexão filosófica procede, ou seja, de maneira não convencional, ou em outros termos, suscitar questionamentos pouco ou nada usuais, é que o caráter motivacional se torna primordial. A motivação como parte integrante na maneira de abordar a filosofia em sala de aula é essencial para que os discentes possam não apenas se familiarizar com o modo de proceder da filosofia, mas também desenvolver o gosto pela reflexão e comece a questionar aquilo que ele julga saber, adquirido pelo senso comum, e trace o caminho que possa conduzi-lo à autonomia intelectual, e não alguém que decore um conhecimento com uma perspectiva utilitarista de alcançar aprovação nos exames e ser absorvido no mercado de trabalho. Não que estas coisas não sejam consideradas importantes, ao contrário, são etapas essenciais na vida de todo ser humano. O que se deve tomar cuidado neste aspecto é reduzir a educação a um utilitarismo.

Logo, o ensino de filosofia no nível médio deve ter um caráter construtivo, isto é, um vínculo mútuo de aprendizagem entre discente e docente, um caminhar em comum, cujo telos é o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Foi supradito que as distinções entre o filósofo profissional, graduando e o estudante de nível médio, bem como a relação com a filosofia para cada um, a partir deste ponto tornam claro que a metodologia de ensino a ser adotada deve ser radicalmente distinta da de um filósofo profissional, ou de um especialista em filosofia, ou até mesmo de um estudante de graduação, pois deve haver uma didática específica para esse nível de ensino e que leve em consideração as dificuldades específicas inerentes a este nível de ensino. Deve-se pensar uma metodologia capaz de motivar os alunos e que ao mesmo

tempo desperte no educando a atitude crítica e a capacidade de levantar problemas. É preciso, porém, ter em mente que a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio não é necessariamente a formação de filósofos acadêmicos, e sim, de trazer a riqueza da reflexão filosófica como exercício de autonomia intelectual.

Como foi dito, a situação da filosofia enquanto disciplina estabelecida no currículo mínimo e que deve ser ministrada numa escola massificada e democratizada, portanto, é salutar partir da realidade que permeia a situação: a filosofia é uma disciplina em consolidação. Ao partirmos deste ponto as elucubrações a respeito de uma definição do que seja filosofia, essa questão ganha um aspecto secundário – pelo menos em relação ao nível médio - pelo fato de haver diferentes maneiras de se relacionar com a filosofia. A maneira como um especialista se relaciona com a filosofia é diferente do aluno de nível médio, por exemplo. Logo, é salutar abordar a distinção entre o filósofo profissional ou especialista, o estudante de graduação do estudante de nível médio para demarcar a finalidade do ensino de filosofia no nível médio.

Além dos desafios aludidos, soma-se também o fato da filosofia possuir uma característica específica frente a todas as outras disciplinas que é um conhecimento que nasce como busca de entender o todo que nos circunda. Enquanto as outras disciplinas nasceram em alguma medida sistematizadas - com um objeto particular de estudo definido - a filosofia, ao contrário, apresenta um caráter de totalidade. Assim, após a contextualização do ensino de filosofia voltado para o ensino e as dificuldades inerentes a esse nível de ensino, fica evidente a necessidade de uma didática específica, e também a necessidade da filosofia enquanto disciplina obrigatória como fomentadora do exercício da autonomia do pensamento, que decorre do seu caráter de totalidade.

II – Na segunda parte deste trabalho a atenção estará focada no tema central que dá nome a este estudo, que é princípio de espanto admirativo de Aristóteles como um princípio de ensino que impulsiona duas forças complementares, a saber: como um princípio motivador e como um princípio questionador. A escolha por Aristóteles é significativa pelo fato deste dar início às suas investigações partindo de questões do cotidiano. Assim,

compreendemos que a finalidade da filosofia envolve aprofundar aquilo que nós já conhecemos. Porém, para aprofundarmos o conhecimento, é necessário que nos ocupemos e familiarizemos com este tipo de pensamento e sua forma de investigar o mundo. Assim a primeira forma de abordar o pensamento filosófico é partindo do senso comum, isto é, colocando em xeque as nossas experiências cotidianas, refletindo e confrontando nossas posições, atitudes e crenças. Mas qual é o método para despertar nos alunos o sentido e a finalidade de refletir acerca do mundo que o cerca? Aqui a filosofia aristotélica tem papel preponderante com um arcabouço teórico riquíssimo que não apenas ajuda a entender a importância da filosofia, mas também ajuda a mergulhar no propósito que é o despertar do pensamento filosófico.

Ora, se por definição a racionalidade é um atributo exclusivamente reduzido apenas à espécie humana e por isso todos os indivíduos a possuem, por que há tanta dificuldade no ensino da filosofia? Como aproximar o saber filosófico do senso comum para os alunos de ensino médio? E como transformar o espanto admirativo em princípio de ensino? Aristóteles, no início do livro da física, apresenta um método: “é necessário ir desde o mais cognoscível e mais claro para nós em direção ao mais claro e mais cognoscível por natureza, pois não são as mesmas coisas que são cognoscíveis para nós e cognoscíveis sem mais” 184^a10¹. Assim, o docente ao exercer o seu ofício deve começar por aquilo não pelo o que é mais claro para ele, e, sim, ao que é mais claro para os alunos, assim como foi para o próprio pesquisador.

A partir da frase expressa no livro da Física, a escolha do método aristotélico se dá pelo fato de apresentar a filosofia e a investigação filosófica de maneira mais clara e palpável possível, ou através daquilo que os filósofos, mais especificamente, os empiristas, como David Hume e Thomas Reid, denominam senso comum. Para tais filósofos o senso comum consiste no chamado bom senso: o repositório intelectual e moral que norteia as ações dos indivíduos. O senso comum é via pela qual coligimos uma série de “verdades”

¹ Física I e II/ Aristóteles; prefácio, tradução, introdução e comentários: Lucas Angioni. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

a respeito do mundo. O método aristotélico consiste inicialmente, portanto, em aprofundarmos aquilo que já sabemos, isto é, de colocarmos o senso comum em cheque, e o desenvolvimento do intelecto, ou seja, moldarmos o raciocínio para que possamos indagar a respeito das causas e princípios que fundamentam a realidade. São esses princípios e causas que Aristóteles busca investigar na *Metafísica*. Logo na abertura do livro I, no esforço para compreender a realidade, o filósofo parte do senso comum, aquilo que é acessível a todos e cita de forma expressa que os homens possuem uma inclinação natural para o conhecimento.

Esta sentença inicial refere-se, sobretudo, ao espanto que sentimos quando observamos detalhadamente a realidade circundante e nos assustamos com a multiplicidade de seres e a ordem que os mantêm. Esta busca nasce, diz este filósofo grego, para fugir da ignorância. Com isso, Aristóteles aponta que a busca pelo conhecimento é universal, independentemente do local em que se encontra. Consequentemente, a escolha do método aristotélico não poderia ser mais adequada para apresentar a filosofia para um público não específico, uma vez que a investigação deve começar sempre a partir daquilo que é mais claro para si, no caso, o senso comum, e a partir dos questionamentos dos próprios valores adotados como certos, dá-se o processo de espanto. Assim, o método aristotélico apresenta-se como o mais razoável no tocante ao ensino de filosofia para um público não específico, e isso permite ao estudante em contato com a filosofia o estímulo para superar as aporias, porém, sempre dentro do âmbito não profissional.

Portanto, uma forma de abordar o pensamento filosófico é partindo do que é mais claro para eles, isto é, dos discentes, colocando em xeque as nossas experiências cotidianas, refletindo e confrontando nossas posições, atitudes e crenças. Mas qual o método para despertar a motivação e o questionamento de coisas consideradas naturalizadas pelo senso comum? Nesse quesito a força do conceito de espanto admirativo tem papel preponderante, pois, não apenas ajuda a entender a importância da filosofia, mas também ajuda a mergulhar no propósito de pensar a filosofia, de questionar, de participar de um diálogo milenar a respeito das questões fundamentais para a humanidade.

Na *Política*², mais especificamente no livro E, Aristóteles passa a refletir a respeito da educação dos jovens, e chega à conclusão que esta deve ser ministrada em comum. Suprimindo as diferenças culturais do mundo grego para a modernidade, a forma, isto é, a maneira, é pertinente pelo fato de pensar a respeito da formação dos indivíduos habitantes da pólis.

No capítulo III, do livro E, da *Política*, Aristóteles levanta um problema crucial que este trabalho tenciona analisar:

É incontestável, pois, que existe uma educação que deve ser ministrada aos jovens, não por ser útil ou necessária, mas por ser liberal e digna. Mas, haverá uma só ciência desse gênero? Haverá mais? Quais são? Como se deve ensiná-las? (b230)³

Partindo do questionamento supracitado de Aristóteles, a partir deste ponto tomaremos o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino - não como o único método - porém, um que tem por objetivo trazer o aluno para a atividade do pensar a filosofia em suas causas e seus princípios e não apenas repetir mecanicamente fórmulas e resumos enviesados, estes possuem sua relevância no quesito de praticidade, mas que podem engessar um possível despertar para a filosofia, pois, uma vez que se admira com aquilo que não se conhece, ficamos admirados e perplexos ao mesmo tempo em que ficamos motivados para pensar numa resposta capaz de responder a admiração inicial. Com isto, desenvolve a capacidade de levantar problemas e questões ainda mais complexas. Aqui há um ponto de aproximação entre a filosofia e a realidade dos discentes: isto é o início do pensar a filosofia.

Aristóteles cita que:

² Aristóteles. *A política*. Tradução: Nestor Silveira Chaves; Atena Editora, SP. 5ª edição, 1957.

³ Aristóteles. *Metafísica: volume II/ Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine*. – 3.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Ora, é justo ser gratos não só àqueles com os quais dividimos as opiniões, mas também àqueles que expressaram opiniões até mesmo superficiais; também eles, com efeito, deram alguma contribuição à verdade, enquanto ajudaram a formar nosso hábito especulativo.⁴

Como é possível ensinar filosofia? Pensar filosoficamente é algo que pode ser ensinado? Se sim, como? Essas questões são importantes na construção do conhecimento. É importante que o pensamento filosófico seja estimulado para que possa florescer. Todavia, esse florescer do pensamento deve vir acompanhado da ocupação do estudo da filosofia, ocupação esta que tem como objetivo aprofundar aquilo que já sabemos, ou seja, colocar em xeque nossas crenças e verdades absolutas arraigadas, e aguçarmos a motivação para a busca de novas perguntas. Assim, aprofundar o que já conhecemos não se refere às opiniões e atitudes não refletidas, e sim, o de bom senso, ou seja, aquilo que todos os seres humanos compartilham: a capacidade de raciocínio constituindo uma cadeia de causa e efeito; ou em outras palavras, somos seres racionais por excelência.

Portanto, apesar do pensamento de Aristóteles ter iniciado a investigação do mundo partindo daquilo que é mais claro para si, foi muito além, como por exemplo, no desenvolvimento da lógica, da metafísica, da física, e, o mais importante, foi um dos pilares na formação do ocidente. Por esse motivo, não há melhor docente do que Aristóteles e nem melhor projeto de pesquisa e ensino a respeito do que a sua filosofia.

2. FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Encaminhamento da questão

A primeira parte deste trabalho consiste numa breve contextualização do ensino de filosofia, uma rápida análise da reforma tecnicista de 1971 até o

⁴ Met. L A 993b 15

retorno definitivo em 2008, uma avaliação dos do contexto escolar atual, os limites e possibilidades do ensino de filosofia para o nível médio. Também haverá uma discussão acerca de uma didática específica orientada para este nível de ensino, e por fim, um debate a respeito da finalidade da filosofia no ensino secundário.

2.1. Breve contextualização do ensino de filosofia no Brasil

O ensino de filosofia no Brasil é algo que remonta a chegada dos jesuítas no século XVI, com a formação a partir da chamada **Ratio Studiorum**, que era uma compilação da filosofia escolástica de cunho aristotélico-tomista cuja finalidade era uma educação que privilegiasse a fé católica dos habitantes da colônia. De acordo com (Cartolano,1985, p.19), o ensino jesuíta consistia apenas numa mera apreensão de conceitos e na reprodução dos mesmos. Tempos depois, com a reforma pombalina e com a expulsão dos jesuítas, a educação foi reformulada para tentar fazer frente às nações desenvolvidas na época.

Todavia, para nos atermos a uma visão mais contemporânea, ao analisarmos a situação da filosofia enquanto disciplina do ensino secundário, chegamos à conclusão que a sua permanência foi marcada por altos e baixos, a oscilações constantes enquanto permaneceu como parte integrante do currículo nacional. O retorno à sala de aula foi resultado de uma longa e dura batalha dos professores de filosofia e educadores em geral. No ano de 1915, houve uma reformulação curricular nas instituições de ensino no país e a partir do decreto 11.530 que a filosofia passou a ser uma disciplina de caráter optativo. Mas é a partir da reforma de 1942⁵, com a divisão entre ginásio e clássico, foi a partir deste evento que a filosofia entrou como disciplina do ensino clássico, não com a mesma carga horária, nem com a mesma importância. No ano de 1961, com a lei 4024, surge a chamada Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), todavia, esta retira a obrigatoriedade da filosofia no âmbito federal.

5 - http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.html Conteúdo acessado na referida data: 19/05/2017

A reforma curricular que culminaria no ostracismo da filosofia no ensino secundário começa, de fato, após a subida dos militares ao poder em 1964, sendo que a partir da década seguinte a disciplina passou a sofrer reveses em relação à sua permanência no currículo escolar. O primeiro obstáculo deu-se especificamente em meados da década de 70, através da reforma do ensino secundário por intermédio da lei 5.692/71⁶. A reforma proposta pelo governo militar, orientada por uma política econômica desenvolvimentista, feita para contemplar a formação técnica orientada para o mercado de trabalho em detrimento das chamadas humanidades. Com o advento da formação tecnicista e a partir desta reforma, a filosofia, por sua vez, foi retirada do currículo, perdendo seu status de disciplina obrigatória, e passou a ser optativa, até que, de maneira lenta e gradual, a filosofia foi sendo relegada ao segundo plano até que foi retirada por completo. O hiato da filosofia deu-se, portanto, a partir da década de 70, passando quase que de maneira completamente incólume pela década seguinte. A não ser pela recomendação da filosofia como disciplina optativa.

Com o fim do período militar e o processo de redemocratização do país no fim da década de 80, a reação à exclusão da filosofia e a luta pelo retorno da disciplina crescia de maneira gradativa. A mudança substancial se deu de ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases passou a tratar a respeito das características e disposições do ensino básico e superior. Na instância secundária ou básica, a diretriz passou a solicitar que a disciplina filosofia fosse ofertada, todavia, essa recomendação derradeira ainda deixava claro o caráter facultativo, porém, o avanço para o retorno da disciplina estava próximo. Com muito esforço e empenho por parte dos professores e profissionais da educação, o retorno definitivo deu-se no ano de 2008, quando a lei 11.684/08 é sancionada e inclui a filosofia na lista de disciplinas obrigatórias do currículo escolar de todo o território nacional a partir da alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, de 1996. Porém, em 2017, com a reforma curricular

6 - <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Conteúdo acessado na referida data: 20/05/2017

nacional, deixou de ser obrigatória e passou a integrar a área de práticas e estudos⁷.

Por fim, houve, em 2017, uma nova reforma curricular nacional. A finalidade da nova reforma foi, de acordo com seus proponentes, flexibilizar o currículo que, atualmente, conta com onze disciplinas no total, maximizar o tempo, e direcionar os estudantes para a área de interesse, ou ainda uma nova modalidade, a reinclusão do ensino técnico. A filosofia, por sua vez, corre o sério risco de, mais uma vez, ser excluída do currículo nacional como na reforma tecnicista, pois perdeu novamente seus status de disciplina obrigatória. Assim, o espaço destinado a filosofia é incerto, pois de acordo com a nova reformulação curricular as únicas disciplinas obrigatórias são: língua portuguesa, matemática e inglês. As outras disciplinas passaram a integrar núcleos de interesses cujo acesso se dará a partir das áreas de interesse do aluno. Portanto, a filosofia mais uma vez foi relegada a uma disciplina de segunda classe. Seu espaço na nova reforma do ensino médio consiste em integrar o núcleo das chamadas ciências humanas.

A natureza das reformas curriculares propostas ao longo do século passado consistia numa tentativa de regulamentar uma base curricular comum. É salutar lembrar que assim como as outras reformas curriculares sofreram críticas por parte dos especialistas, educadores e professores na forma e na maneira como as reformas foram propostas e encaminhadas pelos seus proponentes. Com a nova reforma do ensino médio não houve exceção. Dentre os diversos problemas de ordem metodológica encontra-se, por exemplo, a separação arbitrária das disciplinas. Mas o maior problema encontra-se na base da própria reforma: ao invés de atacar o verdadeiro problema que acomete o ensino. O problema está radicado na educação básica. Os profissionais da educação se queixam da arbitrariedade de como as decisões foram tomadas. Apesar do objetivo dessa dissertação se reduza a questão do ensino de filosofia no ensino médio, critica de maneira racional os pressupostos adotados para reformular a grade curricular. Depois de anos de

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm Conteúdo acessado na referida data: 22/05/2017

mobilização de educadores e professores para o retorno da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias, fundamentais e importantes no processo de construção da cidadania do educando, tais disciplinas voltaram a ser excluídas do rol das obrigatórias. Essa exclusão foi motivada pela valorização do ensino técnico-científico orientado para o mercado de trabalho⁸.

Portanto, a partir desta data, a Filosofia passava, finalmente, depois de tanto tempo longe da sala de aula e de ser tratada como disciplina de segunda categoria, estava de volta ao currículo nacional como disciplina obrigatória e que por consequência da última reforma do ensino médio, a filosofia, mais uma vez, perde seu caráter de obrigatoriedade. Todavia, o contexto escolar atual na qual a Filosofia passou a fazer parte difere radicalmente da época em que também esteve presente, isto é, a saber, no período anterior a reforma curricular de 1971.

2.2. Os desafios no ensino de filosofia no contexto escolar atual no Brasil

Em 2008, quando a lei 11.684/08 foi sancionada e que recolocava oficialmente a disciplina de volta na grade curricular nacional com o estatuto de obrigatoriedade, os professores se depararam com o desafio de ensinar filosofia para o ensino médio. O desafio em si não consiste apenas pelo fato de ser no ensino médio, mas sim porque o desafio aumenta sobremaneira em decorrência de dois aspectos importantes: a filosofia é vista e difundida pelos meios de comunicação como um saber erudito que é produzido numa instância superior, no caso, acadêmica. O outro aspecto diz respeito ao saber filosófico ser direcionado para o ensino médio de escola pública. A explicação do tamanho desse desafio que é o de ensinar filosofia numa instância não acadêmica se mostra maior e consiste naquilo que, segundo (Rodrigo, 2009. p. 8), no momento em que a filosofia se encontrava fora do currículo escolar, total ou parcialmente, a partir da reforma tecnicista de 1971, a escola passou por um processo de massificação e democratização, ou seja, passou a receber alunos de todas as camadas sociais.

⁸ <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> Conteúdo acessado na referida data: 22/05/2017.

É importante notar que durante essa longa ausência da filosofia houve também o embate a respeito se é ou não possível haver filosofia numa instância de ensino inferior. Durante os inúmeros congressos, palestras e encontros de professores de filosofia e educadores para debater a questão do retorno da disciplina ao currículo, faz-se necessário rememorar que diversos especialistas se mostraram contrários ao retorno da mesma⁹. A alegação parte do pressuposto que o retorno da filosofia traria com ela uma perda significativa de conteúdo, pois, de acordo com essa visão não seria possível ministrar os conteúdos filosóficos para um público, dos quais, a grande maioria não detém os pré-requisitos instrumentais mínimos – leitura e escrita capazes de lidar com a exigência filosófica, cujo rigor intelectual é deveras metódico e exigente.

Portanto, o encontro entre a filosofia, saber erudito que se desenvolve principalmente na academia, com a nova escola pública brasileira abriu um leque de possibilidades no tocante ao ensino de filosofia. A nova escola pública é um espaço educacional, democrático e inclusivo, que tem por objetivo não apenas a preocupação com as habilidades e domínios das disciplinas fundamentais, mas tornou-se o espaço voltado para a formação do cidadão. Portanto, um dos obstáculos em relação ao ensino de filosofia trata-se a respeito da adaptação da forma de um saber erudito voltado para o senso comum, em outras palavras, voltado para um público leigo.

Com a atual reforma do ensino médio, as disciplinas passaram – caso a mesma se concretize - a ser compartimentadas por interesses. O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases declara no artigo III que – “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. O desafio decorre porque a maioria dos discentes que ingressaram e passaram a frequentar as escolas não dispõe dos requisitos lógico-conceituais e de uma bagagem cultural sólida para lidar com a Filosofia. Contudo, uma vez posto o desafio, os docentes não devem se furtar a propor saídas para minorar o problema.

⁹ Rodrigo, Lidia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio / Lidia Maria Rodrigo. – Campinas. SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores). p 20.

De acordo com a filósofa Lídia Maria Rodrigo:

O primeiro passo é justamente colocar em questão o pressuposta subjacente à tese da relação contraditória entre quantidade e qualidade: o ensino tem de ser necessariamente inferior para que fique ao alcance de todos? Assim uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber, mais que responder negativamente à indagação posta anteriormente, implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos. (2009, p.9)¹⁰

Convém lembrar que o público que ingressava na escola pública pré-reforma tecnicista de 1971, era oriundo das camadas médias e altas da sociedade. Isto implica dizer que os alunos que frequentavam o ensino secundário dominavam os pré-requisitos mínimos: a escrita e a leitura. E tinham também uma bagagem cultural maior do que os estudantes atuais que frequentam a escola pública de massas. Além do mais, a reforma tecnicista obedecia a uma crença que era tendência mundial: a valorização e uma pretensa superioridade do ensino técnico-científico em detrimento da formação cidadã e autônoma do educando. Esse problema, por exemplo, é experimentado no cotidiano por todos os professores de filosofia de nível médio, onde é comum o questionamento da presença da filosofia. Devido ao fato de ter ficado muito tempo fora da escola, sobretudo, no processo de democratização e universalização do ensino público e a crença na educação de natureza tecnicista acentuou o problema do hábito de não refletir, isto é, de relegar a reflexão e a busca por informações em segundo plano, mas sempre exigir respostas prontas para todas as dificuldades surgidas.

Dentre as dificuldades teóricas e culturais dos estudantes já assinaladas, o docente precisa lidar com os obstáculos inerentes ao ensino de Filosofia.

¹⁰ Rodrigo, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio/ Lídia Maria Rodrigo – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Mas neste caso, porém, o problema consiste em ensinar um saber associado a um saber erudito voltado para alguns interessados e cuja exigência conceitual é altíssima numa escola massificada cuja bagagem conceitual/cultural é baixíssima. Portanto, aqui há um obstáculo do ponto de vista teórico-metodológico que é: como rebaixar a Filosofia para o nível dos alunos da escola de massa sem que os conceitos sejam vulgarizados? Como adaptar um conceito filosófico sem perder sua finalidade? Ora, será que ao baixar o nível não estaremos fadados a obliterar o conceito?

Conforme Rodrigo

De fato, como saber especializado, a filosofia tradicionalmente ficou reservado a um número restrito de iniciados que possuíam os requisitos necessários para compreendê-la e exercitá-la. Constrangidos a defrontar-se com um ensino filosófico de massa, os professores do nível médio só terão condições de responder às questões específicas e inusitadas que tal situação lhes apresenta redefinindo o estatuto disciplinar da filosofia em relação ao passado. A situação em que a filosofia se vê colocada atualmente – a difusão de um saber especializado para um público leigo – é muito semelhante ao que se passa com outras disciplinas.¹¹

Ora, o docente deve assumir um compromisso pedagógico que possa encaminhar o aluno no acesso ao saber e que, ao mesmo tempo, seja um projeto capaz de mitigar os problemas do ensino de Filosofia de maneira que este possa se aproximar do senso comum. Assim, faz-se necessário que o professor adapte o conteúdo a uma linguagem mais simples, mas que não torne o tema superficial, ou em outras palavras, que não descambe para fora do objetivo proposto. O docente enfrenta sempre as mesmas dificuldades em apresentar a sua disciplina.

A partir dessa carga lançada nos ombros da filosofia, o primeiro contato com o pensamento filosófico causa espanto e questionamentos. Dentre as principais questões levantadas a respeito deste espanto as mais comuns são

¹¹ Ibidem, p.12

as seguintes: O que é a filosofia? Qual é a sua importância? A primeira pergunta decorre exatamente pelo fato da dificuldade e da querela a respeito de uma definição universal e precisa da filosofia. Quando se olha para qualquer outra atividade do conhecimento, como, por exemplo, ciências exatas, há uma definição precisa que delimita a área de estudo e atuação. O segundo problema segue-se inexoravelmente do primeiro. Se não há ou não se conhece uma definição precisa da natureza da filosofia – tal questão pode ser posta a partir da questão posta por todos aqueles que se dedicam a filosofia: o que é filosofia? Qual a importância de se ocupar do estudo de algo que não é definido? Este problema é agravado, sobretudo, no âmbito educacional, por haver uma primazia pela educação técnico-científica, diferentemente da filosofia. A importância de aprender a pensar filosoficamente está muito além de ser um debate contra um corpo de conhecimento que arroga para si o monopólio do conhecimento a respeito do mundo natural; a filosofia serve não apenas para colocar em xeque tais conhecimentos supracitados, como também para investigar questões universais.

Por isso a escola pública anterior ao processo de massificação supracitado tinha padrões de ensino/aprendizagem superiores aos atuais. Isso quer dizer que o público anterior tinha um maior domínio instrumental da escrita e de leitura, e mais acesso à cultura. Logo, o retorno da Filosofia trouxe consigo as dificuldades inerentes à própria disciplina e, além disso, trouxe também dificuldades colocadas pelo processo de universalização do ensino público.

Para contornar a dificuldade supracitada o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) define que a filosofia deve ser encarada como uma disciplina que, no ensino médio, não tenciona formar filósofos profissionais, ao contrário, a filosofia nesse nível de ensino tem por objetivo o desenvolvimento intelectual do educando para que este desenvolva suas próprias competências, como por exemplo, a formação cidadã, isto é, no desenvolvimento de uma consciência crítica, na construção de sujeitos éticos capazes de refletir acerca dos desafios e possibilidades que a vida em sociedade impõe, o valor da educação como princípio fundamental e a autonomia intelectual. No quesito ensino/aprendizagem, a disciplina oferece ao educando uma base sólida para

que este possa pôr em prática o desenvolvimento das competências exigidas para pensar a filosofia e também outras disciplinas: a leitura, a escrita, a imaginação e o raciocínio abstrato.

A expectativa é que os estudantes possam ir além daquilo que está sendo recomendado. Assim, de acordo com o foi citado a respeito, a filosofia é vista como uma disciplina de nível médio que deve ter por objetivo levar os alunos a refletirem as condições de possibilidades que tal visão implica. Logo, a filosofia deve ser entendida como um elemento curricular que possua suas próprias especificidades, em oposição à filosofia enquanto produção acadêmica do pensamento filosófico, e que não ter isso em vista é não entender a função da filosofia nesse nível de ensino. Ainda de acordo com o currículo mínimo, este tem por finalidade também a promoção da educação filosófica que é constituída pelo conhecimento produzido ao longo da história pelos pensadores para viabilizar que o estudante possa explorar os fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina. É importante destacar que, por outro lado, não se segue que os fundamentos teóricos metodológicos sejam aprendidos apenas pela história da filosofia, entretanto utilizar o cânone consolidado facilita, pelo menos na minha prática como docente, o ensino.

Portanto, nota-se que as dificuldades do ensino de filosofia no contexto escolar atual vão além de uma questão meramente pedagógica, isto é, não se trata de uma mera adaptação e transposição da linguagem filosófica complexa para uma linguagem mais simples, não se trata de uma repetição mecânica, mas que, porém, abarque a sua finalidade: o desenvolvimento intelectual do educando para que este possa por suas próprias capacidades ir além daquilo que é ensinado. Ora, se a finalidade do ensino de filosofia é o desenvolvimento intelectual e ético do educando, o ensino torna-se uma questão epistemológica, em outras palavras, qual é a melhor maneira de ensinar filosofia? Esta questão, além de epistemológica, perpassa também pelo comprometimento do educador.

2.3 – Limites e possibilidades no ensino de filosofia.

Como foi desenvolvido no capítulo anterior, o retorno da filosofia à grade curricular após longa ausência se defrontou com o processo de massificação da escola pública. Com isso as contrariedades e dificuldades que permeiam a prática do ensino de filosofia no atual contexto escolar decorrem, sobretudo, devido à especificidade da natureza da própria disciplina. Porém, faz-se necessário um pequeno esclarecimento acerca da especificidade da filosofia. A especificidade da disciplina não significa que ela está sendo colocada num patamar acima das outras como se houvesse uma questão especial, o que está sendo apontado aqui é que, após o seu retorno – apesar de não figurar como disciplina obrigatória – e sim como parte de práticas e estudos -, ela continuou a ser optativa e, portanto, a dificuldade não constitui na falta de experiência dos docentes que continuaram a exercer o ensino em escolas cuja disciplina ainda era ofertada, e sim, com o atual cenário que foi, de acordo com o estudo “Estatísticas do Século XX¹²”, conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, a massificação¹³ da escola pública brasileira.

Mas isso não é um problema particular apenas para a filosofia, mas para todas as outras disciplinas. Uma vez que todas elas hão de defrontar-se com o problema metodológico específico de cada disciplina. No caso do ensino de filosofia, a especificidade consiste no choque entre um saber constituído – e ao contrário dos outros, não reduzido a uma área de atuação- com um público pouco familiarizado num espaço fora da academia. Em termos mais claros e palpáveis, a saber, as dificuldades inerentes à própria natureza da Filosofia, como, a título de exemplo, a questão de uma definição de filosofia, como pôr seu ensino em prática, sua divisão e sua metodologia. A questão da definição é um obstáculo que acompanha a história da filosofia desde os primórdios. Porém, ao situar a filosofia como disciplina obrigatória no nível médio, os problemas a respeito do ensino e sua metodologia constituem uma dificuldade ímpar.

¹² <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao> Conteúdo acessado na referida data: 08/06/2017

¹³ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13812.shtml> Conteúdo acessado na referida data: 10/06/2017

O ensino de filosofia é um problema filosófico porque a questão não consiste num reducionismo, ou seja, um quadro sinótico cuja finalidade seja apresentar o pensamento de cada autor ao longo da história, nem relacionar os conceitos aos problemas a qual cada autor se referiu. O problema da definição consiste justamente em dizer o que é, dizer a sua causa e razão de ser. A dificuldade em conceituar precisamente uma definição universal para a filosofia é um problema enfrentado pelos filósofos desde a antiguidade. A dificuldade de dar início a uma aula ilustra o cenário de maneira significativa. Ao iniciar a aula as perguntas mais frequentes são a respeito da definição: o que é Filosofia? Ao me deparar com tal situação complexa, na minha prática docente, por exemplo, fui tergiversando e prosseguindo à minha maneira, isto é, fornecendo diversos exemplos da importância da disciplina para as outras áreas do conhecimento e para a cultura em geral e também a sua parcela significativa no âmbito científico e político.

Tal situação é *sui generis* pelo fato da filosofia ser a única disciplina que é indagada em relação à sua definição. Ninguém pergunta qual é, por exemplo, a definição de matemática ou de ciência. Porém, na minha prática docente, a definição dada inicialmente quando indagado por alguns alunos, caminhei sempre para aquilo que mais parece familiar à tradição filosófica que eu me sentia mais à vontade, neste caso, a filosofia antiga e medieval. Porém, o problema permanece porque a definição fornecida por mim, na experiência referida, pareceu não satisfazer as dúvidas dos estudantes ao primeiro contato com a disciplina, gerando assim um estranhamento. Não obstante, esse desafio de acordo com (Cerletti, 2008, p.25) que ao tentar “ensinar ou tentar transmitir, a filosofia é também - antes de tudo – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar nos vemos obrigados a deparar com este vazio e tentar reduzir, cada um a seu modo, aquela distância que busca um sentido”.

O desafio de ensinar filosofia no nível médio massificado como sendo uma questão propriamente filosófica traz consigo questionamentos pertinentes acerca dos princípios escolhidos a partir da defesa de uma determinada prática filosófica. Qualquer que seja o princípio adotado faz-se necessário responder a uma questão anterior fundamental: filosofia é algo que pode ser ensinado? Se sim, de que maneira? Se partirmos da assertiva kantiana de que não é possível

ensinar filosofia, apenas a filosofar, chegaremos a uma conclusão absurda, pois, se não se ensina filosofia como é que se ensina a filosofar? Se entendermos filosofar como o ato de pôr em prática o desenvolvimento da faculdade intelectual, como se pode ter a pretensão de filosofar sem ter tido um contato mínimo com a tradição? No entanto, caso levemos a afirmação kantiana a sério e aplicarmos ao ensino de filosofia no nível médio, inviabilizaríamos por completo a possibilidade de lançarmos mão de uma prática filosófica capaz de mediar o desenvolvimento do educando.

Entretanto ao olharmos para a tradição filosófica, por exemplo, nota-se claramente que há diferentes respostas e concepções em relação à indagação feita acerca da possibilidade do ensino de filosofia, e que, se possível, qual seria a maneira. O docente de filosofia encontra grandes dificuldades para pôr em prática a sua arte devido a uma série de questões de ordem prática. A dificuldade encontrada diz respeito à própria natureza da filosofia. A finalidade da filosofia – a busca de causas e princípios não é uma área do conhecimento com conceitos bem definidos, semelhante às ciências exatas, haja vista que, para cada filósofo, um mesmo conceito é definido de maneira diferente. O estranhamento por parte dos discentes ante a filosofia é completamente natural devido ausência de conteúdo filosófico no cotidiano.

Consoante Lidia Maria Rodrigo:

O desenvolvimento histórico da filosofia, por diferentes formulações, reafirmou inúmeras vezes a distância entre a filosofia e o homem comum, entre o saber filosófico e o senso comum. Mesmo aceitando a tese aristotélica da existência de uma curiosidade natural ou de um desejo de conhecer em todos os homens, é forçoso reconhecer que não existe nenhuma continuidade imediata entre senso comum e atividade filosófica, mas, então, como comprometer-se com um projeto de democratização do acesso ao saber que pretende, no ensino médio, promover um encontro entre a filosofia e o senso comum? (2009, p.13).¹⁴

¹⁴ Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio/Lidia Maria Rodrigo – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Portanto, cabe ao docente um comprometimento para desenvolver uma prática filosófica compatível com o nível médio de ensino e que não desvincule a reflexão filosófica como mola propulsora da autonomia intelectual.

De acordo com Porta, há diversas maneiras de se relacionar com a filosofia:

Existem diferentes tipos de trabalho filosófico, modos heterogêneos de relacionar-se com a filosofia. No entanto, não estão desvinculados, pois há entre eles uma identidade básica no “modo de pensar”, de forma tal que constituem um contínuo que se direciona a um grau crescente de “criatividade”. Entre investigação e docência, trabalho acadêmico e produção filosófica, filosofia e história da filosofia, não há – necessariamente – um hiato absoluto nem, muito menos, uma contradição. (2014, p.26).¹⁵

Logo, evidencia-se que não há apenas uma maneira de se ensinar filosofia, mas várias. Neste caso, em especial, a filosofia enquanto disciplina do nível médio suscita novas possibilidades para o seu ensino tomando como horizonte a escola de massa. Todavia, é necessário frisar que o ensino de filosofia voltado para o nível médio não consiste na formação de filósofos acadêmicos, isto é, de profissionais que façam da reflexão filosófica um fim para si - o que não significa que a reflexão seja um monopólio do filósofo; a reflexão filosófica consiste apenas numa maneira específica de lidar com um determinado problema: este trabalho toma a filosofia aristotélica como modelo e, portanto, a maneira de lidar com o problema a partir da busca de causas primeiras e princípios últimos. Assim, o ensino de filosofia para o ensino médio deve ter um objetivo específico: deve ser voltado para o desenvolvimento intelectual e ético visando a formação da cidadania a partir do exercício da reflexão sobre o mundo, da sua relação com o mundo, com as outras pessoas e consigo. Faz-se necessário atentar para o fato da filosofia acadêmica exigir o

¹⁵ A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico / Mário Ariel González Porta. – 4. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

domínio do raciocínio lógico-conceitual e certo grau de cultura. E especialmente no nível médio onde os discentes terão talvez o seu primeiro contato com a disciplina. No nível médio o pensamento filosófico deve ser estimulado para que possa florescer. Porém, o florescer do pensamento deve vir acompanhado da ocupação do estudo da filosofia, ocupação esta que tem como objetivo, partindo de uma concepção aristotélica, por exemplo, que é a de aprofundar aquilo que já sabemos, ou seja, de aguçarmos os conhecimentos adquiridos pelo hábito e que tomamos por verdade absoluta.

Deve-se observar que, apesar da escola de massa ter trazido consigo dificuldades, trouxe também possibilidades e novas maneiras de enxergar aspectos da relação ensino e aprendizagem. Para esse aspecto, o problema da aprendizagem deve ser visto através de uma nova ótica. O primeiro ponto a ser abordado é o papel do professor na escola massificada, onde este não pode se comportar como um docente de outrora, isto é, como alguém que é o portador do conhecimento absoluto e estanque cuja única finalidade é ministrar o conteúdo durante o ano letivo enquanto o aluno é apenas um receptáculo ou uma folha em branco para ser preenchida. Este professor precisa ter em seu horizonte que o seu conhecimento enquanto especialista é diferente em todos os sentidos em relação ao dos alunos, e que, portanto, este não deve adotar uma postura dogmática e nem exigir mais daquilo que ele possa transmitir numa linguagem acessível e com um objetivo definido para aqueles que não são filósofos e sequer almejam especializar-se na área. Ao analisar o perfil dos alunos que frequentam atualmente o ensino médio público, sobretudo os menos privilegiados economicamente, percebe-se que há uma deficiência cultural grave – hábito de leitura e escrita. Atualmente muitos alunos não são capazes de ler um texto elementar e entender o tema, o sentido e o objetivo daquilo que leem. Se essa é a realidade em relação aos domínios de proficiência elementar que dirá um texto filosófico cujo conteúdo requer um certo hábito de leitura, o domínio básico do idioma e a posse de uma linguagem mais aprofundada. Nesse aspecto a escola é que deveria se ocupar em mitigar essas deficiências, porém, esse problema basilar que acompanha a escola de massa se esbarra no ensino de filosofia. Assim, a aula de filosofia acabará sendo um meio para combater esse problema, além da própria

finalidade, que é a de introduzir o aluno no mundo da discussão filosófica que exija uma atitude de reflexão a respeito de um determinado problema identificado pelo filósofo em questão, ou aprofundar e responder a uma questão que o aluno possua. Ao levar um texto filosófico para a sala de aula, além de ministrar o conteúdo relativo à sua disciplina, irá ensinar também o aluno a interpretar o texto, a identificar o tema, e qual é o objetivo do autor. Assim, na medida em que fazer filosofia implica em ler filosoficamente, aprende-se também a ler.

Outro aspecto em relação à prática pedagógica adotada pelo docente evidencia esse problema. O papel do professor numa escola de massas suscita também um olhar questionador para a questão da aprendizagem. O docente deve adotar uma prática pedagógica que possa redimensionar o problema estudado pela filosofia. Em outras palavras, isto significa que o docente deva ser capaz de traduzir o problema estudado pela filosofia para a realidade linguística e cultural do aluno. Em outras palavras transformar conteúdos filosóficos complexos em um saber transmissível – palpável- que possa contemplar a todos minimamente. Todavia, o redimensionamento do problema deve ser feito de maneira cuidadosa para que não descambe para algo fora da finalidade desta modalidade de ensino: o desenvolvimento intelectual do aluno. Ora, só se pode afirmar que houve aprendizagem caso o aluno entenda o conteúdo, isto é, que entenda o que lhe foi ensinado e que possa refletir a respeito daquilo que aprendeu e que possa exercitar a reflexão em novos desafios que venha a enfrentar.

A partir dessa nova perspectiva não basta apenas que o professor domine a sua disciplina e se comporte como o único portador. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento de mão dupla: o docente ao ensinar pavimenta um caminho de mútua cooperação, onde o aluno aprende, ao mesmo tempo, que o professor desenvolve novas maneiras de lidar com o problema do ensino. A base deste problema consiste nas dificuldades na formação dos professores. O pensamento corrente evidencia, sobretudo, nas universidades, que há uma distinção qualitativa entre o licenciado e o bacharel, e que esta consiste fundamentalmente calcada na seguinte definição: o primeiro é formado para ser um professor, isto é, ministrar conteúdos

consolidados, enquanto o segundo, para ser um pesquisador ou um filósofo original, ou seja, que desenvolva novos estudos ou formule novas questões a respeito de problemas filosóficos postos. Enquanto o primeiro grupo não foi treinado devidamente para lidar com a pesquisa, apenas com o ensino para o nível médio – o que também não é inteiramente verdadeiro, uma vez que muitos professores ao longo da graduação não são devidamente preparados para lidar com o nível médio; problema este que as faculdades vêm se esforçando para combater-, o segundo grupo, por sua vez, recebe uma formação mais sólida pelo fato deste nível de ensino ser voltado para a pesquisa.

Não obstante, essa distinção não se mostra inteiramente verdadeira quando submetida a um escrutínio dos seus pressupostos, conclusões, e uma análise da realidade. O professor – licenciado- quando se especializa precisa transformar conteúdos filosóficos complexos em um saber minimamente transmissível, isto é, que possa ser transmitido sem comprometer o tema principal. Aqui cabe o seguinte questionamento: ora, quando o docente exerce essa função – a de redimensionar um saber complexo em um saber transmissível - não está a exercer o papel de um pesquisador? Redimensionar um tema complexo para transformá-lo num saber compreensível não é uma tarefa simples. Há aqui outro ídolo a ser definitivamente refutado: o de que o ensino superior exija mais do docente do que no nível médio. Esse pensamento também não é inteiramente compatível com a realidade. O docente voltado para a academia conta com fatores que o docente de nível médio não possui: motivação, proficiência na leitura e na escrita acompanhada de uma bagagem cultural mínima. Os docentes do nível médio, ao contrário, estão em território pantanoso, tendo que redimensionar um conteúdo complexo para um público não específico, e não apenas isto, deve transformar esse conteúdo e ministrá-lo com o intuito de inverter a lógica utilitarista da aprendizagem: de uma mera assimilação pragmática de conteúdo. Deve, ao contrário, conquistar algo que o docente acadêmico conta como pré-requisito: a motivação. Além disso, pelo menos no contexto escolar de nível médio público, ainda desenvolver as competências básicas: leitura, escrita e cultura.

Portanto, as possibilidades do ensino de filosofia no ensino médio são significativas, uma vez que nesse nível não há a exigência e nem o rigor de um pensamento original, isto é, o desenvolvimento de uma nova questão ou o aprofundamento de uma questão levantada; e, sim, de um contato mais básico, mas, nem por isso, inócuo. A filosofia nesse nível não consiste apenas em ensinar conteúdos filosóficos a partir de uma perspectiva utilitarista, e sim a desenvolver o intelecto para que o aluno possa desenvolver-se intelectualmente a fim de exercer a sua cidadania de maneira plena e autônoma. Assim sendo, o desafio de ensinar filosofia em uma escola de massa apontou para os problemas estruturais, pedagógicos e metodológicos, porém, trouxe consigo diversas possibilidades de contornar os problemas dando-lhes uma solução à altura. Mas é necessário ter objetivos despretensiosos que possam dar conta daquilo que se propõe. Uma vez que o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio seja o desenvolvimento intelectual do educando, e não a formação de um filósofo profissional, e que a função do professor é redimensionar temas complexos e ensinar de maneira mais simples, fica evidente que o ensino de filosofia para este nível deve adotar uma metodologia e uma didática própria para que este saber possa ser denominado transmissível.

2.4 – Didática específica de filosofia para o ensino médio.

Como foi visto no capítulo anterior, o processo de massificação e democratização do acesso ao ambiente escolar trouxe consigo novos desafios pedagógicos e metodológicos para os docentes. Foi supracitado que após uma breve análise do perfil dos alunos que frequentam a escola pública atualmente, sobretudo, os menos privilegiados, nota que há deficiências na questão da proficiência do próprio idioma, no caso a leitura e a escrita, e também na questão cultural. Esses desafios suscitam novas respostas a serem dadas ao problema. E neste caso, o ensino de filosofia voltado para o nível médio é radicalmente distinto do ensino acadêmico voltado para a formação do especialista. No nível acadêmico, o rigor teórico-conceitual, certa bagagem cultural, o hábito da leitura e a motivação são fatores fundamentais para a formação. No nível médio, porém, o professor tem um papel de pesquisador-

facilitador, isto é, o de redimensionar temas filosóficos complexos e transformá-lo num saber que possa ser ministrado sem perder o rigor que a filosofia requer além de mitigar as deficiências básicas dos alunos. A partir deste ponto faz-se necessário, portanto, a adoção de uma didática específica, isto é, de uma prática filosófica que possa configurar a transmissão de saber comunicável.

As possibilidades do ensino de filosofia para o nível médio, a partir do acesso, da massificação e democratização do ambiente escolar e ao saber exigiu uma ruptura com práticas pedagógicas do passado e que necessita pela implementação de uma reformulação na relação entre professor-aluno e ensino-aprendizagem. Conseqüentemente a questão de uma didática filosófica específica e voltada para o nível médio tornou-se cada vez mais necessária. Ao olhar para o ensino de filosofia de nível médio atual constata-se um grave problema na questão da didática: muitos docentes tentam transmitir os conteúdos filosóficos de uma maneira direta, partindo do pressuposto de que os discentes possuem os pré-requisitos mínimos requeridos para o acompanhamento da disciplina, o que não deixa de ser válido, porém, no caso do ensino médio, e mais especificamente, do ensino público, não é a realidade, isto é, sem tornar o tema tratado de uma maneira palpável, ou em outras palavras, o professor comporta-se como um portador do saber e não um facilitador: alguém que auxilie o aluno no caminho do conhecimento. Torna-se necessário também atentar para as deficiências que permeiam a vida escolar desses estudantes desde as séries fundamentais e que vão encontrar ainda mais obstáculos no ensino médio. E é exatamente no nível médio, onde a disciplina é ofertada, que, quando se dá o encontro entre os estudantes e a filosofia, que as deficiências vêm à tona. Além de definir os objetivos da filosofia no ensino médio, o docente deve observar a maneira como irá ministrar seu conteúdo programático.

A filosofia será, para a maioria dos presentes, uma disciplina desconhecida, cuja maneira de proceder a respeito dos temas sobre as quais se debruça um saber nada usual. Aliado a esse primeiro contato soma-se o fato da distância entre o senso comum e o saber filosófico. Portanto, a partir destes três fatores aludidos: os graves problemas do ensino básico – que atingem, sobretudo, os alunos dos estratos sociais mais baixos, a necessidade

de adotar uma nova prática pedagógica, e também a necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio.

O questionamento suscitado a partir da constatação da necessidade de empregar e adotar uma didática filosófica suscita o seguinte questionamento: por que se deve adotar uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio? A resposta para esse questionamento perpassa primeiramente pela constatação da diferença entre o ensino de filosofia para a formação do filósofo acadêmico e o ensino de filosofia enquanto uma disciplina do currículo mínimo que deve atender ao objetivo pedagógico de fomentar a reflexão como parte integrante do florescimento intelectual e o compromisso ético para o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que estes exerçam a sua cidadania de maneira plena. E a segunda resposta para o questionamento citado acima decorre da constatação da primeira: ora, se a formação do filósofo acadêmico é de outra maneira, tendo como horizonte que aqueles que optam por seguir essa carreira já têm uma motivação que os impulsionou, certo conhecimento a cerca daquilo que vão estudar e também além de ter facilidade de acesso à cultura e que cultive o hábito de leitura e estudo de maneira sistemática.

Assim posto, não faz sentido copiar uma metodologia acadêmica e aplicá-la num ambiente, onde a maioria do público que frequenta o ambiente escolar, são pouco ou nada familiarizados com a disciplina e a sua maneira de proceder. Destarte, a partir disto confirma-se a necessidade da adoção de uma didática específica para esse nível de ensino. Porém, torna-se notório a dificuldade na elaboração, concepção e aplicação dessa didática. Há uma apenas ou várias? Como proceder a partir dessa constatação? Este problema está calcado justamente na dificuldade de se conceber uma didática filosófica específica para o contexto atual.

Se olharmos de maneira breve para a filosofia enquanto disciplina do currículo mínimo, o diagnóstico constatado diz respeito às dificuldades que permeiam uma formulação de uma didática eminentemente filosófica é uma preocupação relativamente recente, no Brasil, especificamente, as pesquisas a respeito de uma elaboração de uma didática começam a partir da segunda metade do século passado. As dificuldades para a elaboração de uma didática

filosófica perpassam por contextos socioeconômicos e culturais do público da escola de massa e também de descaso com o ensino de filosofia voltado para este nível de ensino. Afinal, a partir do período em que a escola passou a receber pessoas de todas as camadas sociais, a principal queixa e reclamação é, justamente, a queda na qualidade do ensino, principalmente, o público. O mau desempenho dos estudantes, sobretudo, dos estratos socioeconômicos mais baixos, é resultado numa deficiência de aprendizagem? Sim e Não. Sim, porque a maioria dos maus desempenhos dos alunos consiste justamente na adoção de uma didática específica capaz de transformar um tema complexo em algo transmissível e, conseqüentemente, em algo comunicável. Uma didática específica é de grande valia para adoção de uma prática filosófica facilitadora.

Em vista disso, deve-se atentar para o fato de que os professores recém-formados encontram muitas dificuldades em adotar uma didática específica justamente por ainda vigorar uma lógica de ensino ultrapassada, onde o aluno deve se submeter à maneira específica de um determinado professor, ou em outros termos, deve fazer de tudo para aprender o tema num sentido pragmático – para ser aprovado - sem uma prática facilitadora que seja trabalhada a partir da deficiência do aluno, e não ao contrário, sendo que muitos estudantes encontram somente no espaço escolar o local de acesso à cultura. Isto se coaduna com aquilo que disse Lídia Rodrigo que “(...) já para aqueles de condição social menos favorecida, a escola faz uma grande diferença, sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas mais elaboradas da cultura” (Rodrigo, 2009, p.29). E pelo fato dos estudantes do nível médio sofrerem com deficiências básicas que é obrigação da escola mitigar nas séries fundamentais. Mas que por uma série de razões não arranham sequer o núcleo fundamental do problema. Cabendo, portanto, ao professor adotar práticas pedagógicas específicas para minorar a desproporção cultural entre os alunos.

A partir daquilo que foi supradito decorre duas conclusões alternativas: ou os professores adaptam sua metodologia para que os alunos possam aprender, ou os docentes devem adotar esquemas didáticos desenvolvidos a partir das dificuldades dos alunos para que estes possam expandir sua

bagagem cultural e desenvolver suas competências intelectuais? Muitos docentes resolveram acatar a primeira conclusão por certa conveniência e que essa adesão contribuiu decisivamente para o rebaixamento da qualidade do ensino. Enquanto que a segunda alternativa pressupõe o comprometimento em não anuir com o simples processo de massificação e democratização, isto é, não aceitar apenas aceitar o fato de que agora a escola é um espaço democrático e universal do ponto de vista quantitativo e que deve se resignar ante o fato. Ao contrário, a segunda hipótese propõe um enfrentamento, dito em outros termos recomenda-se uma não aceitação de uma hipótese determinista que se pretende uma análise de causa e efeito, de que o ensino massificado é de baixa qualidade, mas que, ao contrário, revela-se no máximo uma correlação. Pelo fato da hipótese determinista ainda vigorar é que deve haver o empenho de elevar a qualidade do ensino visando reduzir os problemas estruturais no quesito ensino/aprendizagem. Segundo as palavras de Rodrigo:

Assim, no âmbito específico da filosofia, trata-se de enfrentar, por um lado, a realidade instituída pela massificação do ensino no nível médio e, por outro, o desafio de trabalhar na perspectiva de sua efetiva democratização. Otimismo pedagógico? Não, desde que não se alimente a ilusão de que uma proposta didática de democratização do acesso ao saber filosófico teria o dom de minorar desigualdades sociais, abolir desníveis culturais ou solucionar todos os problemas do ensino. Espera-se somente que a escola consiga cumprir um pouco melhor as funções para as quais foi criada.¹⁶

A adoção de uma didática específica que trabalhe a partir das deficiências e que facilitem o processo de desenvolvimento intelectual cuja finalidade seja extenuar a disparidade cultural, especialmente, dos estratos sociais mais baixos, faz-se necessário, pois, quanto menor for a bagagem cultural do discente, mais difícil será de moldá-lo para a exigência mínima no sentido epistemológico requerido pela disciplina. A adoção de uma

¹⁶ Idem, p.29.

didática específica deve ser adotada justamente para aplacar essa lógica perversa: quanto maior o acesso à cultura mais fácil é a introdução do docente no processo do filosofar, ao contrário, quanto menor a bagagem cultural, maior é a dificuldade para trazer o aluno para o seio do pensar, do filosofar. Um programa pedagógico aliado a uma didática facilitadora serve como base para equilibrar esse problema, pois, mesmo no ambiente onde o desnível cultural é muito grande, maior será a intervenção didática para suprir a dificuldade e inserir o aluno no processo do filosofar.

Como foi dito anteriormente, a didática adotada deve ter por finalidade reduzir o abismo cultural entre os alunos, trabalhar a partir das deficiências apresentadas, afinal, se houver uma adaptação do discurso filosófico para uma linguagem mais simples voltada apenas para uma aprendizagem de uma maneira pragmática contribuirá exatamente para perpetuar uma escola massificada a partir do ponto de vista quantitativo.

O professor tem papel preponderante com a escolha de uma didática específica, pois é o mesmo será o grande marco no processo de ensino e aprendizagem: ou o docente escolhe continuar uma prática que já não cabe mais, isto é, a de se comportar como um mero vetor que se arroga como aquele que detém todo o conhecimento da mesma maneira que um acadêmico cuja relação com o aluno é a mais impessoal possível e transmitir um saber escolar prestigiado e esquematizado, e de tratar o aluno como um mero receptor, ou este se compromete em reduzir de fato as deficiências culturais e fomentar o desenvolvimento intelectual. A adoção de uma didática específica para o ensino médio decorre justamente pelo fato deste nível ser um nível introdutório, isto é, um contato que não requer profundidade no sentido acadêmico do termo, uma vez que este nível não tem por objetivo formar especialistas na área, e sim, desenvolver competências intelectuais.

A didática deve ser empregada de maneira que o aluno, a partir da sua deficiência, passe a enxergar o problema que a filosofia trata e que isso possa motivá-lo, por exemplo, a questionar as suas escolhas e também a responder as suas próprias questões. Enquanto no ambiente acadêmico a questão da didática não é algo que faça muita diferença, afinal, o comportamento de muitos professores não é a preocupação específica da aprendizagem do aluno,

ao contrário, é uma relação mais pragmática. Enquanto no nível médio, ao invés disso, o docente é o mediador, e neste caso, a didática adotada deve ser o dispositivo de redimensionamento de um tema complexo onde o professor é aquele que enxerga a coisa mesma, mas como o aluno não pode ver por si mesmo, o professor faz as adaptações necessárias, para ser aplicada e trabalhada a partir das dificuldades, como, por exemplo, podemos tomar Sócrates, em alguma medida, como modelo de professor, e sua prática, sua maneira de interagir com seus interlocutores, um modelo de didática específica.

A didática socrática era aplicada justamente na dificuldade de seus interlocutores, a partir da primeira dificuldade surgida, Sócrates continuava a indaga-los, forçando com que seu interlocutor pensasse a respeito daquilo que ele afirmava, mas, que investigação socrática consistia na depuração das definições, isto é, fazia-se de ignorante e através de perguntas bem colocadas aqui e ali fazia seu oponente dar-se conta da própria ignorância. O método socrático constitui num movimento que vai do senso comum, ou seja, daquilo que adquirimos desde a tenra infância pela educação que herdamos e o multiplicamos ao longo da vida, até a tomada de consciência da própria ignorância. A prática socrática pode ser tomada como exemplo na medida em que, ao questionar seus interlocutores em busca de uma definição capaz de dar conta de todos os desdobramentos do conceito ao demonstrar a ignorância daquele com quem está debatendo, consegue transformar um problema filosófico complexo em um saber assimilável pelo outro que parece não entender como alguém que se arvorava a conhecer aquilo que afirmava, na verdade não sabe.

Aqui a prática socrática será ilustrada a partir da ideia supracitada: a do docente-pesquisador-facilitador. No diálogo *Mênon*¹⁷ de Platão, o tema discutido é se a virtude é algo que pode ser ou não ensinado. Uma das passagens mais significativas desse diálogo é, justamente, Sócrates tentando provar para seu interlocutor, no caso, Mênon, que o escravo conseguiria

¹⁷ PLATÃO; *Mênon*; texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias (Bibliotheca Antiqua); editora PUC-Rio/ Edições Loyola, Rio de Janeiro/ São Paulo, 2001.

resolver o problema da diagonal do quadrado. Sócrates, agindo como um facilitador, isto é, transformando um saber complexo em um saber transmissível, consegue trabalhar a partir da dificuldade do escravo, e este, a partir das intervenções feitas pelo filósofo começou a se desenvolver timidamente até que o próprio conseguiu demonstrar a diagonal do quadrado. Neste caso podemos afirmar que a conclusão obtida pelo escravo não foi, de maneira nenhuma, um conhecimento pragmático, ao contrário, o que houve foi a aprendizagem mediada pelo professor, no caso utilizado como exemplo, Sócrates, utilizando de uma didática específica que serviu de mediador para que o aluno, neste caso, o escravo, pudesse, a partir das orientações, refletir, eliminar as dúvidas e chegar à conclusão correta.

Suprimindo as diferenças e a finalidade deste diálogo, o objetivo de uma didática específica para o ensino médio consiste justamente na mediação da transmissão de um saber explicável que requer o domínio mínimo da disciplina por parte do docente para que este ao realizar a sua pesquisa possa, de maneira clara e objetiva, transformar o saber filosófico complexo em um conhecimento assimilável, que motive e desperte nos discentes o gosto pela reflexão filosófica.

De acordo com Lídia Maria Rodrigo:

A didática de disciplina caracteriza-se, em última instância, como certa forma de articular a relação entre o saber próprio de uma determinada disciplina e o aluno; a dimensão didático-pedagógica da filosofia tem a ver precisamente com a necessidade de encontrar alternativas de trabalho pelas quais a tradição filosófica possa tornar-se saber ensinável no quadro posto pela escola de nível médio.¹⁸

O emprego de uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio tem por finalidade justamente transformar temas complexos da tradição filosófica que são importantíssimos para pensarmos as relações do homem com ele mesmo, com o mundo e com as outras pessoas em um saber

¹⁸ Ibidem, p.32

assimilável. Portanto, a aplicação da didática reforça por outro lado que a finalidade do docente é comprometimento ético com a aprendizagem dos discentes, que a reflexão seja parte do cotidiano como ferramenta capaz de desenvolver sua autonomia. Nas palavras de Mário Porta “o caráter ativo e social do pensamento filosófico encontra no diálogo uma expressão essencial” (Porta, 2014, p.99). Uma didática filosófica deve partir de uma prática filosófica adotada pelo docente, isto é, deve-se iniciar pelas dificuldades dos discentes, uma prática dialógica e construtiva entre ambos em busca de um objetivo em comum: o conhecimento. Para corroborar o que foi dito, Francis Cornford, afirma em sua monumental obra *Antes e depois de Sócrates*¹⁹, que o filósofo ateniense tinha uma maneira específica de lidar com esse público. Nas palavras de Cornford:

Ele nunca silenciava seu questionamento imaturo com o tom de superior da experiência adulta; era seu desejo saber o que se passava em suas mentes e incentivá-los positivamente a pensar por si mesmos em todos os assuntos, particularmente quanto ao certo e ao errado. Sócrates sempre afirmava, com manifesta candura, que ele próprio era questionador, que nada sabia e nada tinha a ensinar, mas via toda questão como uma questão em aberto.²⁰

Em vista disso, faz-se necessário a aplicação de uma didática filosófica que respeite a especificidade do tipo de ensino que é, neste caso, o nível médio, um nível voltado para o desenvolvimento intelectual e a construção do caráter ético.

2.5 – Finalidade da filosofia no ensino médio.

¹⁹ CORNFORD, Francis Macdonald 1874-1943. *Antes e depois de Sócrates*/Francis Macdonald Cornford; tradução Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

²⁰ *Idem*, p.40.

No capítulo anterior foi dito que a questão da necessidade de adotar uma didática específica de filosofia voltada para o nível médio de ensino deve contemplar um novo método adotado pelo docente. O motivo para adotar uma didática específica para este nível de ensino consiste a partir da reprodução do modelo didático acadêmico que toma como ponto de partida a ideia de que o discente possui os pré-requisitos para compreender os temas tratados pela filosofia. Além disso, soma-se ao problema a maneira de encarar a motivação – enquanto no ambiente acadêmico é voltado para a especialização no saber escolher previamente, no nível médio é uma disciplina que obedece a critérios contidos no currículo mínimo e que almeja objetivos distintos -, e também a forma de ensinar. No ambiente acadêmico o recurso mais utilizado é a leitura dos textos filosóficos em vista de entender o problema particular com qual o filósofo estudado se debruçou, a maneira como esse filósofo responde ao problema e a conclusão que o pensador encontrou para aquele problema específico. Ora, essa não é a realidade do nível médio, sobretudo, do ensino público que, como foi apontada, tem problemas de ensino-aprendizagem estruturais.

Assim, a necessidade de adotar uma didática específica de filosofia para o nível médio aponta para outro tema igualmente importante que é o objetivo da filosofia enquanto disciplina de nível médio. Assim, o docente ao adotar uma didática eminentemente filosófica deve ter em mente a necessidade de um objetivo, de uma finalidade da filosofia no ensino médio. Como citado anteriormente, a disciplina não tem o propósito de formar especialistas, visto que a quantidade de alunos que optam por seguir e especializar-se na carreira é ínfima. Portanto, se a filosofia no nível médio não tem a pretensão de formar filósofos, qual o objetivo da filosofia no nível médio? Esse questionamento suscita duas respostas que faz parte do mesmo problema levantado: a) a primeira delas diz respeito acerca da importância da disciplina cuja finalidade é refletir, pensar, ou em termos aristotélicos, buscar conhecer as causas primeiras e os princípios últimos, isto é, entrar em contato com os problemas que são universais aos homens, a aquisição de procedimentos intelectuais e argumentativos que possam auxiliar, por exemplo, no desenvolvimento de uma consciência crítica, na maneira de como olhar a

relação – intelectual – de como conhecer o mundo e a relação do homem consigo próprio e a relação do homem com os seus semelhantes, dito de outra maneira, a de introduzir o aluno num ramo de um conhecimento específico. Também o auxílio no desenvolvimento da capacidade cognitiva, leitura e interpretação de texto. b) E a segunda consiste na questão do desenvolvimento da autonomia intelectual do discente. Por isso que o objetivo da filosofia no ensino médio – como aquisição de recursos intelectuais e argumentativos que auxiliem na construção da autonomia, ou mesmo primando pelo desenvolvimento intelectual com a finalidade alcançar a autonomia e senso crítico, a filosofia neste nível de ensino deve ter objetivos claros, porém, modestos. Objetivos modestos, pois, a filosofia neste nível tem apenas um caráter introdutório a um tipo de saber específico, ou em outros termos, os discentes terão contato com uma disciplina nova cujo escopo é quase ilimitado e que não há a mesma motivação de um estudante de graduação. Além disso, pretende-se também um avanço no sentido qualitativo. E neste contato inicial a presença do professor enquanto facilitador é fundamental para que a aquisições de conteúdos e a construção da autonomia possa ser considerado satisfatório.

Se a filosofia no nível médio tem por objetivo trazer o discente para um ramo do saber específico e ao mesmo tempo facilitar o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual convém apontar alguns compromissos neste nível de ensino para que os resultados sejam exitosos. O professor deve ser um facilitador que transformou um saber sistematizado em um saber explicável, porém, deve perceber que, a maioria do público, estará entrando em contato com aquele saber específico pela primeira vez, e que a metodologia adotada deve privilegiar um caráter introdutório dos temas principais da disciplina. A mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem da aquisição das habilidades lógico-discursivas exigidas pela filosofia deve ser trabalhada de maneira gradual partindo do ponto das deficiências dos discentes para que estes possam começar a se sentirem confortáveis e iniciar seus próprios passos com cada vez menos mediação. A metodologia adotada pelo professor e os recursos didáticos, no ensino de filosofia, como a leitura de textos, atividades de interpretação de texto,

pesquisas e debates servem para, além de cumprir os requisitos próprios da disciplina, deve contribuir também para a melhora de deficiências básicas de escrita, leitura e até mesmo um estímulo para mais acesso à cultura.

Além da questão da aquisição de conteúdo específico de uma disciplina e no desenvolvimento das habilidades lógico-discursivas, há o ponto fulcral do objetivo da filosofia no nível médio: o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ora, assim como a aquisição de um determinado tipo de conhecimento não é uma atividade unilateral, pois em algum nível necessitará de um mediador, neste caso, o professor, o mesmo ocorre com o desenvolvimento da autonomia intelectual. Para que esta floresça é necessário aprender a pensar filosoficamente, ou seja, adquirir determinadas competências para que os conteúdos filosóficos possam ser assimilados.

Ao iniciar os discentes no contato com a filosofia, o professor deve priorizar a introdução dos conteúdos filosóficos para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno; o professor não deve pautar, por exemplo, a maneira como o aluno deve pensar a respeito de um problema determinado, porém, mostrar, dentro da reflexão filosófica – tradição ou filósofo que esteja sendo estudado -, como ponderar a questão e seus desdobramentos. Essa prática filosófica, contudo, não deve ser visto como algo mecânico, ao contrário, deve ser iniciada a partir da motivação dos alunos, ou seja, deve haver um conteúdo propositivo e que deva fazer sentido para a realidade cultural e linguística do público. Não condiz com o compromisso ético adotado pelo professor numa escola de massa comportar-se como o único portador do saber e que, por exemplo, esteja ministrando uma aula cujo conteúdo seja a ética e que este desenvolva o tema de uma maneira mecânica, isto é, resumos dos conceitos de maneira reducionista e fora do contexto, correndo o risco de que, tal prática, sirva apenas para fixar momentaneamente, ao invés de assimilar e encaminhar o conteúdo aprendido como porta de entrada para outros. Neste caso, corre-se o risco de que o tema ou conteúdo ensinado descambar para algo fora daquilo que foi planejado. Contudo, os conteúdos propositivos não devem ser ensinados com a mesma linguagem e nível de rigor acadêmico, isto é, não se deve exigir do aluno a leitura e o entendimento de um texto filosófico complexo e, de maneira concisa, apontar

seus possíveis desdobramentos, sua relação com o pensamento de outro autor, e uma possível resolução do problema tratado.

A autonomia intelectual, portanto, deve ser fomentada, no campo da filosofia, especificamente, a maneira mais usual é de trabalhar os aspectos lógico-discursivos - lançar mão de textos filosóficos, mas, neste caso, deve haver uma mediação do docente para ajudar o aluno ao longo da sua leitura a descobrir o tema tratado, pois, em filosofia, não basta ter apenas domínio básico da leitura e da escrita para entender o que se quer dizer, ao contrário, é necessário ter um conhecimento mínimo a respeito da história da filosofia para saber qual o problema tratado por determinado filósofo em determinada época. Desse modo, o desenvolvimento intelectual da autonomia do aluno, em filosofia, está ligado diretamente à questão da aquisição de habilidades lógico-discursivas para que possa impulsionar o exercício da reflexão. Tal exercício só pode ser efetivado se trabalhado de maneira gradual, sistemática e que inicie exatamente pelos pontos básicos a partir das dificuldades do educando. Este trabalho lento e gradual deve ser temporário, isto é, a mediação do professor deve diminuir ao longo do tempo para que possa dar lugar ao exercício da reflexão dos discentes. Se a mediação não for uma prática pontual, e sim, uma prática constante na vida intelectual do aluno, este correrá o risco de que o processo de ensino-aprendizagem se torne, na verdade, uma relação tutelar, onde o professor estará sempre apontando as soluções e não o caminho. Por consequência, a finalidade da filosofia no ensino médio consiste em colocar em prática os objetivos almejados para este nível de ensino. Caso contrário estará perpetuando uma prática pedagógica contrária àquilo que se propôs.

Tais objetivos deve levar em conta a realidade da escola pública de massa: os alunos, em grande parte, não possuem – por problemas no ensino básico - hábito de leitura e escrita requeridas para o ensino de filosofia. Por isso que o ensino de filosofia nesse nível de ensino deve cumprir uma dupla função: o florescer a autonomia intelectual e minorar as deficiências básicas de leitura e escrita. Neste ponto em especial, a filósofa Lídia Maria Rodrigo toca no ponto fulcral da questão. De acordo com a filósofa que:

Fica evidente que a distinção entre conteúdo e forma possui caráter meramente didático, uma vez que os dois aspectos devem ser trabalhados de maneira concomitante. Se o aluno do nível médio não possui os dispositivos linguísticos e as competências cognitivas requeridas pela filosofia, trata-se de desenvolvê-los no próprio interior da aprendizagem dos conteúdos filosóficos, respeitando os limites postos pela faixa etária e nível de escolaridade em que esse trabalho se dá.²¹

Por conseguinte, o docente tem papel principal no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento cognitivo dos alunos ao fomentar atividades que venham a desenvolver experiências interpessoais que desemboque numa motivação intrínseca por parte de cada aluno, como caminho para a busca de autonomia, não só como aluno, mas também como cidadão. Tais recursos servem não só como forma de motivação, como também solução parcial de problemas didáticos no ensino de filosofia. A competência do docente deve caminhar para o lado do incentivo para pensar e aprender. A docência terá como objetivo principal o acompanhamento e gerenciamento dos aprendizados e fomentar a troca de saberes, mediação simbólica e relacional.

A finalidade da filosofia no ensino médio consiste numa prática filosófica que, ao tomar conhecimento das dificuldades inerentes ao seu ensino, assume um comprometimento ético de mitigar as deficiências cognitivas através de uma didática filosófica específica mediada pelo docente para que, o educando possa, ao mesmo tempo, ser impulsionado a superar as dificuldades e motivado a fazer da reflexão filosófica uma prática diária como forma de alcançar a autonomia intelectual. A filosofia neste nível de ensino não tem uma finalidade utilitarista da educação como um prêmio de recompensa ou um patrimônio a ser preservado e utilizado da melhor maneira para se auferir alguma vantagem para àquele que a possui. Ao contrário, a filosofia calcada neste nível de ensino objetiva exatamente o contrário de uma concepção utilitarista de educação: autonomia intelectual é fruto de uma prática de reflexão constante que precisa ser construída de maneira contínua para que o

²¹ Ibidem, p.29

cidadão possa, de maneira plena, numa linguagem aristotélica de atualizar sua capacidade intelectual ou de viver para o seu telos.

A filosofia tem um papel crucial na questão da formação da autonomia intelectual do educando pelo fato de trabalhar com questões que, independente da cultura em que o indivíduo se encontre, este, em algum momento da vida fará para si as perguntas clássicas acerca da finalidade da vida, de uma vida após a morte, o porquê das coisas serem como são. É por isso que a filosofia possui uma especificidade perante as outras disciplinas: enquanto as outras transmitem, em grande parte, um saber pronto onde há correções aqui e acolá, a filosofia, ao contrário, está sempre a questionar, a buscar, a problematizar. Não é um corpo de conhecimento pronto e acabado a ser transmitido através de uma fórmula única. A base da reflexão filosófica é a tomada de consciência a respeito da multiplicidade que compõe a realidade e a nossa ignorância quase que absoluta perante o todo que se apresenta aos nossos olhos. E, é somente a partir da consciência da ignorância, que a reflexão filosófica se inicia. Desta maneira, a filosofia é fundamental para a construção da civilização ocidental, quando tem por finalidade formar cidadãos autônomos. O nível médio é, na vida dos estudantes, o momento crucial antes de entrar na vida adulta; é o momento de transição entre a infância e a vida adulta. Por isso, a filosofia neste nível de ensino faz-se necessária justamente para auxiliar não apenas a aquisição de conhecimento que sirva não apenas para diminuir as deficiências intelectuais, mas para a formação do homem ético.

As palavras de Porta ilustram de maneira magistral o tema desenvolvido na primeira parte deste trabalho:

Porque a racionalidade é sempre uma tomada de consciência, a filosofia é essencialmente libertadora. Ela não dá novos grilhões. Uma cultura que não possua filosofia ou uma educação que não a ensine e que, não obstante, pretendam valorizar o “espírito filosófico” não são mais que uma incoerência. A filosofia cumpre uma função imprescindível no conjunto da cultura e, por isso, no seio da sociedade. Alguém tem de assumir essa função. Se não queremos que seja a filosofia, podemos lhe dar outro nome; o estado de coisas fundamental não se altera por isso. Isto implica, por outro lado, claro

está, que quando o filósofo renuncia à sua tarefa, deixando de ser guardião da racionalidade, ele perde sua função social e a filosofia, sua legitimação como momento necessário e irreduzível da cultura.²².

O objetivo da filosofia no ensino médio é a articulação de um saber transmissível e mediado pelo professor para estimular o aperfeiçoamento intelectual com o propósito de pavimentar a formação da autonomia.

3. ARISTÓTELES DOCENTE

Encaminhamento da questão

Na segunda parte desta dissertação será analisada a justificativa da escolha do método aristotélico, isto é, o porquê da escolha do conceito de espanto admirativo enquanto princípio de ensino, isto é, uma prática filosófica capaz de mitigar os problemas de ordem didático-pedagógicos numa escola de massas e também do despertar para filosofar com a finalidade de que os discentes possam pavimentar o desenvolvimento da autonomia intelectual. Posteriormente, a atenção estará focada na distinção dos saberes prático, produtivo e teórico, e em seguida será explicitado o ponto central desta dissertação: conceito de espanto admirativo a partir de dois eixos complementares: o espanto admirativo como princípio motivador e o espanto admirativo como princípio questionador. E para concluir, nas considerações finais da segunda parte haverá uma breve deliberação e uma defesa de uma concepção de educação eudaimonista.

3.1 – Por que Aristóteles?

A primeira parte desta dissertação consistiu em uma análise a respeito de uma breve contextualização do ensino de filosofia, da reforma tecnicista de 1971 até o seu retorno definitivo em 2008, uma avaliação do contexto escolar

²² Idem, p.51

atual, um exame a respeito dos limites e possibilidades numa escola de massas, a necessidade de adotar uma didática eminentemente filosófica para o ensino de filosofia no nível secundário, e por fim, uma consideração a respeito da finalidade da filosofia no ensino médio. Assim, após este breve estudo a respeito do ensino de filosofia numa escola de massas, onde grande parte do público que frequenta possui uma formação básica deficiente, os problemas didático-pedagógicos são óbvios e se tornam um obstáculo para a aquisição dos conteúdos filosóficos ministrados e do desenvolvimento das capacidades lógico-discursivas, tornou-se evidente a necessidade da adoção de uma didática específica aliadas a um comprometimento ético por parte do docente cujo objetivo é que este seja um facilitador de um saber historicamente determinado e sistematizado - ainda que as questões que o permeia ainda permanecem - para um saber transmissível, para que tais problemas sejam reduzidos.

É focado na resolução dos problemas citados que o método aristotélico apresenta vantagens sobre os outros. O sistema do estagirita é particularmente proveitoso pelo fato de servir ao propósito do ensino de filosofia no nível secundário, pois esta não requer um conhecimento anterior. Em face dos problemas aludidos, este trabalho adotará o método aristotélico – não por ser o melhor do ângulo qualitativo muito menos o único de uma perspectiva quantitativa; a adoção pela metodologia aristotélica se dá pela maneira desta iniciar sua investigação a partir daquilo que nós tomamos por mais evidentes: as nossas crenças habituais como certas e verdadeiras pelo fato delas serem mais evidentes e claras para nós. Além disso, a metodologia aristotélica apresenta um aspecto único face às outras que é o espanto admirativo.

Ora, se a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio é distinta da formação acadêmica, que é destinado ao especialista; no secundário, contudo, a sua finalidade consiste precisamente em fomentar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes através da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem - aquisição de conteúdos filosóficos-, para que estes, assim, possam começar a articular, a questionar, a problematizar sem intermédio do docente. Por isso que o ensino de filosofia voltado para um

público não específico deve, necessariamente, ter como objetivo, ao contrário das outras disciplinas, o compromisso ético na formação do cidadão.

Nas palavras de Cerletti:

“O que se poderia começar por ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado.” (pág. 27, 2008).²³

Quando nos damos conta da ordem que mantém a realidade que nos permeia somos tomados por uma admiração acompanhada do espanto que aponta para a nossa ignorância a respeito do fato constatado. E é a partir dessa tomada de consciência que a motivação por solucionar a nossa ignorância guia para cada vez mais a busca por solucioná-la. A motivação do discente para aquisição dos conteúdos filosóficos é deveras importante, pois, a filosofia no nível médio tem por objetivo uma apresentação introdutória dos conteúdos filosóficos para cumprir uma função dupla: a de corrigir as deficiências lógico-discursivas através do estudo da filosofia mediado pelo docente, e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao contrário da formação do filósofo acadêmico que requer competências lógico-conceituais e teórico-epistemológicas aliada à uma certa cultura e hábito leitura, além da motivação, é claro; enquanto que no nível médio, ao contrário, não há busca por um rigor acadêmico, e sim pela formação no sentido da obtenção de conhecimentos e da autoformação, isto é, a junção entre os conteúdos filosóficos obtidos afim ao do progresso da autonomia intelectual dos discentes.

O presente capítulo tem por objetivo analisar e discorrer a respeito de como introduzir essa proposta para o público do ensino médio de escola pública, ou seja, da importância de ocupar-se do estudo da filosofia para se

²³ Filosofia: caminhos para seu ensino/ Walter O. Kohan (org.); Alejandro Cerletti....[et al.]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

aprofundar naquilo que já sabemos, e a de pensar filosoficamente - abordar as questões pela busca de primeiros princípios. Como o próprio Aristóteles exortava, ao lançar-se no empreendimento de entender a natureza, o estagirita partiu de onde todos deveriam iniciar, ou seja, naquilo que já era conhecido, em consequência à sua experiência cotidiana. Ao começar por ela, o pensamento de Aristóteles se valeu de ideias comuns a todos nós, não pelo fato destas terem sido ensinadas em estabelecimentos de ensino, e sim, pelo fato de constituírem a herança comum a todo pensamento humano. Apesar do pensamento de Aristóteles ter iniciado a investigação do mundo partindo do senso comum, foi muito além, como por exemplo, no desenvolvimento da lógica, da metafísica, da física, e, o mais importante, foi um dos pilares na formação do ocidente: suas inúmeras contribuições à filosofia e à ciência. Por esse motivo, creio que um princípio de ensino baseado no conceito de espanto admirativo de Aristóteles pode contribuir de maneira significativa para o ensino de filosofia.

O segundo objetivo consiste em apresentar a filosofia aristotélica como uma ferramenta poderosa para que os indivíduos se ocupem do estudo da filosofia e, conseqüentemente, aprendam a pensar filosoficamente. Desses dois objetivos citados, algumas perguntas surgem de forma inevitável: Como é possível aprender a pensar filosoficamente? Pensar filosoficamente é algo que pode ser ensinado? Se sim, como? Ao tomarmos a filosofia de Aristóteles como um princípio de ensino para minorar os problemas oriundos das dificuldades de ensino-aprendizagem na escola de massas, o pensamento filosófico deve ser estimulado para que possa florescer. Todavia, esse florescer do pensamento deve vir acompanhado da ocupação do estudo da filosofia, ocupação esta que tem como objetivo aprofundar aquilo que já sabemos, ou seja, de aguçarmos o nosso senso comum. O conceito de senso comum nada tem a ver com opiniões e atitudes não refletidas, e sim, o de bom senso, ou seja, aquilo que todos os seres humanos compartilham: a capacidade de raciocínio constituindo uma cadeia de causa e efeito; ou em outras palavras, somos seres racionais por excelência.

Ademais, se somos seres racionais por excelência, a parte mais nobre e elevada do homem, de acordo com a antropologia filosófica é o intelecto, e a

obra em que Aristóteles faz uma análise a respeito do mais alto grau do saber que o homem pode almejar, no caso, o saber especulativo ou teórico, é a *Metafísica*. Este trabalho tem por finalidade utilizar o princípio de espanto admirativo contido na mesma obra como um princípio de ensino. Tal ensino aspira a ser do tipo teórico, ou seja, auxiliar o aluno no processo de aquisição de uma cultura filosófica e no seu desenvolvimento intelectual, portanto, faz-se necessário uma breve análise da monumental metafísica que é de suma importância para este trabalho, pois é nesta que se encontra a doutrina do ser enquanto ser, da ciência responsável por dar fundamento a todas as outras. Isto significa dizer que, toda ciência que pretenda investigar e explicar a realidade obedece à metafísica e toma seus princípios explicativos de empréstimo. Portanto, são subalternas a ela. Ora, além de ser a ciência responsável pelos princípios explicativos e causas últimas da realidade, tem por objetivo o fim em si próprio, além, é claro, de satisfazer uma curiosidade natural do homem pelo conhecimento, segundo o próprio filósofo.

Um dos métodos de pesquisa de Aristóteles consiste na análise das opiniões mais reputadas, neste caso, as opiniões mais reputadas são dos filósofos da Grécia Clássica, período histórico onde Aristóteles está inserido, mais especificamente, dos filósofos que o precederam: os Pré-socráticos, Sócrates e Platão. A crítica de Aristóteles aos seus predecessores, sobretudo os físicos, consiste justamente no tocante o número de causas a respeito da natureza. Já a crítica ao pensamento de Platão está calcada fundamentalmente na teoria das Ideias. A crítica de Aristóteles a Platão consiste no problema do dualismo entre mundo sensível e mundo inteligível. É a partir desta análise que Aristóteles vai determinar quais são os princípios e as causas da sapiência.

Historicamente, o nome dado a obra metafísica não é aristotélico, isto é, o título foi dado posteriormente por Andrônico de Rodes, em 50 A.C²⁴, como parte do *Corpus Aristotelicum*, um conjunto composto por trinta e cinco tratados atribuídos à lavra de Aristóteles. De acordo com o filósofo Giovanni Reale, a metafísica ou filosofia primeira é um tratado que possui ao menos quatro

²⁴ REALE, Giovanni - Aristóteles: história da filosofia grega e romana, vol. IV/ Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 2.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. Pág. 27

significados²⁵, a saber: busca de causas e princípios, a ciência do ser enquanto ser, a substância e teologia ou motor imóvel. Entretanto, é salutar demarcar a posição de que este trabalho tem por finalidade a análise apenas da metafísica tomada como a sapiência como sendo a busca de causas e princípios²⁶ em consonância com o princípio de espanto admirativo tomado como princípio de ensino. Ao contrário da Física ou filosofia segunda, que é um tratado que tem por objeto o estudo do ser que possui o princípio de movimento e repouso; a metafísica é, ao contrário, um tratado sobre o ser destituído de seus atributos e acidentes.

O livro alfa parte da concepção de sapiência como conhecimento das causas²⁷, ou melhor, Aristóteles demarca como princípio de investigação o esforço para compreender a realidade no tocante às causas e princípios que a fundamenta, neste caso seu método, como foi supracitado, consiste em analisar as opiniões reputadas como sábias, mais especificamente, dos filósofos que o precederam em relação ao número de princípios e causas. Assim, inicia seu processo de investigação a respeito de como nós podemos afirmar que sabemos de algo, partindo daquilo que para o estagirita é acessível a todos os homens: uma inclinação natural para o conhecimento.

Para o filósofo a prova dessa tendência natural é o amor pelas sensações, sobretudo a sensação da visão²⁸. Esta sentença inicial refere-se, sobretudo, ao espanto, e a admiração que em alguns é despertado quando observa detalhadamente a realidade circundante e se assusta com a multiplicidade de seres e a ordem que os mantêm. Em determinados indivíduos, cujo espanto admirativo despertou a consciência, ou seja, a percepção de que há os fenômenos naturais que obedecem a uma ordem – repetição de uma mesma causa que culmina no mesmo efeito-, aliada à ignorância, pois ainda não há, de fato, uma investigação estabelecida acerca

²⁵ Ibidem, p.28

²⁶ MET LA 982b-5

²⁷ MET LA 981a-25

²⁸ MET LA 980a -25

da realidade baseada em causas e princípios explicativos capazes de dar conta daquele problema, buscam fugir da ignorância – aliás, a filosofia origina-se como uma maneira para escapar da mesma.

A partir deste momento nasce a busca de causas e princípios. Com isso, Aristóteles aponta que a busca pelo conhecimento é universal, comum a todos os homens, mas nem todos vão despertar para uma busca detalhada do por que algo ser como é. O estagirita, portanto, não apenas faz as distinções necessárias em relação à capacidade de aprendizagem do homem em detrimento dos animais, mas também investiga o processo aprendizagem, isto é, o porquê viver da arte e do raciocínio.

Além de distinguir e determinar a diferença entre homens e animais, lista as etapas do processo de formação do conhecimento no homem e a finalidade de cada um deles: sentidos, memória, experiência, técnica/techné (**τεχνη**) e ciência/episteme (**της επιστήμη**). Em outras palavras o processo do conhecimento segundo Aristóteles tem como ponto de partida os sentidos, e a prova disso é o deleite que eles nos trazem. Os sentidos, contudo, não são suficientes para nos levar além do prazer do contato instantâneo, findando em si mesmo. Para que o processo do conhecimento se desenvolva faz-se necessária a memória como faculdade para preservar os dados advindos dos sentidos. O conhecimento para Aristóteles, no livro A da Metafísica, tem início através dos dados do sentido que são singulares, pois caso tivéssemos apenas os órgãos dos sentidos, o processo do conhecimento seria impossível, ficaríamos reduzidos apenas às impressões sensíveis e imediatas. É por causa da memória que podemos preservar essas informações. Quando recebemos os dados dos sentidos imediatos e guardamos na memória, culmina na experiência, isto é, na repetição dos dados sensíveis e da retenção pela memória. A filosofia aristotélica parte daquilo que é o mais claro para nós, assim, vai das coisas mais óbvias até o saber teórico, o saber especulativo, o tipo de saber mais elevado que o homem pode aspirar. O saber teórico é o último estágio do processo do conhecimento. Este saber é definido como o mais elevado e abstrato dentre os saberes teóricos. Este estágio consiste na contemplação do saber verdadeiro que é a natureza dos seres o bem (**Αγάθων**) como finalidade (**Τέλος**) do homem.

É segundo esta perspectiva que todos devem ocupar-se do estudo da filosofia. E de acordo com o tamanho e a complexidade da tarefa de ensinar a pensar filosoficamente não há proposta pedagógica mais indicada do que a aristotélica, pelo fato deste começar o seu empreendimento a partir do conjunto de ideias que formam o nosso senso comum, das ideias que advém das nossas experiências cotidianas, mais especificamente, a filosofia de Aristóteles pelo fato de começar a partir da experiência do senso comum, isto é de coisas corriqueiras do dia a dia. É, portanto, a partir das coisas mais triviais e corriqueiras que a nossa experiência do senso comum, isto é, das nossas opiniões formadas, são aguçadas e postas em xeque.

Mortimer Adler, filósofo americano, que dedicou sua vida à educação, mais especificamente, a utilização da filosofia aristotélica como ferramenta no ensino da filosofia, explica na sua monumental obra *Aristóteles para todos: uma introdução simples a um pensamento complexo*²⁹ o porquê da filosofia do estagirita ser a ferramenta ideal para ensinar filosofia a um público não específico.

Para Adler, a superioridade da filosofia aristotélica perante às outras consistia justamente no fato de iniciar a respeito das coisas mais básicas e mais claras. Essa capacidade de Aristóteles é uma ferramenta facilitadora para o ensino de filosofia. De acordo com Adler:

Aristóteles tinha uma grande capacidade de classificação, e também de fazer perguntas. O pensamento filosófico começava com perguntas – perguntas que podem ser respondidas a partir de nossa experiência comum, cotidiana, e de alguma reflexão sobre essa experiência que leva a um aguçamento e a um refinamento de nosso senso comum.³⁰

²⁹ Adler, Mortimer J., 1902 2001. *Aristóteles para todos: uma Introdução simples a um pensamento complexo*/ Mortimer J. Adler; Tradução Pedro Sette-Câmara – São Paulo: É Realizações, 2010.

³⁰ Idem, p.30

A escolha da filosofia de Aristóteles como proposta pedagógica não poderia ser melhor para apresentar a filosofia para um público não específico, para demonstrar a importância de estudá-la e de aprender a pensar filosoficamente. Aristóteles parte do senso comum, isto é, daquilo que chamamos de senso comum, ou daquilo que é mais correto para si, e a partir de uma investigação minuciosa e separando os conceitos equívocos a partir da análise das opiniões tidas como mais reputadas a respeito do que é conhecimento, do que é o homem, etc.

É, portanto, a partir desta concepção é que o estagirita vai analisar em que consiste o ser em movimento, o ser enquanto relação – matemática-, o ser enquanto ser. O homem enquanto animal político e sua convivência em sociedade: ética e moral.

A escolha da metodologia de Aristóteles como base deste trabalho consiste propriamente pelo fato desta ser adequada para ensinar filosofia numa escola de massa, pois, além do propósito de ensinar conteúdos filosóficos e mitigar os problemas de ensino/aprendizagem, o método aristotélico inicia-se a partir daquilo que supomos saber a respeito do mundo que os cerca. E ao exercermos a capacidade reflexiva estamos vivendo de acordo com a finalidade humana: o desenvolvimento do intelecto.

2.2. Divisão dos saberes: prático, produtivo e teórico.

No capítulo precedente houve uma justificativa a respeito da escolha de Aristóteles, mais especificamente, do método aristotélico como um princípio de ensino que seja capaz de atingir os seguintes objetivos: a aquisição de conteúdos através do estudo da filosofia, ou em outras palavras, cumprir uma dupla função, que é, a saber, a correção das carências intelectuais dos alunos que os acompanha desde o ensino fundamental atrelada ao desenvolvimento das capacidades lógico-conceituais a partir de conteúdos filosóficos; e aperfeiçoar a capacidade reflexiva e questionadora para culminar no

desenvolvimento da autonomia intelectual dos discentes; ou seja, num princípio de ensino.

Este capítulo pretende analisar, de maneira breve, a distinção feita por Aristóteles no livro I da metafísica o processo de aprendizagem e as distinções a respeito da experiência, arte e ciência, para depois, a partir do livro VI, examinar os três tipos de saberes.

Ora, tal escolha se deve pelo fato da metodologia de pesquisa aristotélica iniciar exatamente a partir daquilo que é mais próximo a nós e, progressivamente, ir se coadunando com aquilo que, de acordo com Aristóteles, é por natureza. Assim, a metodologia apresentada pelo estagirita consiste, justamente, em conhecer o mundo. Porém, deve-se começar por aquilo que nos é familiar e irmos progredindo, de acordo com a análise das opiniões mais bem abalizadas, para ver se estas suportam passar pelo escrutínio da razão. Contudo, a pesquisa realizada por Aristóteles não é apenas começar pelo mais fácil até chegar ao mais difícil, não, ao contrário, fundamenta-se na busca de conhecer a realidade em sua totalidade, isto é, nas causas e princípios que a determinam. No caso da ciência teórica, o estudo do ser enquanto ser. O saber teórico é, para Aristóteles, a forma mais alta de saber que o homem tenciona alcançar.

Mas por que o saber teórico, diferentemente do prático e produtivo, tem a ver com o ensino de filosofia voltado para o ensino secundário? A resposta a esse questionamento encontra-se na própria doutrina do estagirita. Uma vez que, a finalidade do homem, é desenvolver suas capacidades, e no caso, a mais elevada é a faculdade intelectual, devemos, portanto, aspirar a atualização da nossa potência intelectual. E esse desenvolvimento só pode ser alcançado a partir do estudo, neste caso, dos primeiros princípios e causas últimas, pois é o saber que esgota a realidade. E é a partir deste que os outros tomarão seus princípios explicativos de empréstimo. Vejamos, a título de exemplo, o caso do saber prático que se refere à ética. Na ética aristotélica o princípio requerido para que uma ação possa ser chamada de ética é a

virtude³¹; esse princípio consiste, nas palavras do próprio estagirita, em algo que não é natural aos homens, mas que pode ser aprendido e desenvolvido através do hábito. Assim, uma ação para ser considerada ética é necessária que o ato praticado derive de uma reflexão. Esta reflexão está calcada precisamente no desenvolvimento da capacidade intelectual e “da mesma maneira como a alma é superior ao corpo, a parte racional da alma é superior à parte irracional. A melhor coisa que podemos fazer é promover o que há de melhor na melhor parte de nós, que é ser tão racional quanto possível e passar a conhecer as coisas mais importantes” (Hutchinson, 2009, p.256)³²

A relação entre o saber teórico e o ensino de filosofia se relacionam justamente na questão de aprimorar a parte superior que há em nós e que consiste em tentar ser o mais racional possível.

Contudo, é imprescindível analisarmos a partir de qual ponto o filósofo iniciou para chegar ao desenvolvimento das suas teorias. Todavia, este trabalho limita-se a analisar parte livro I e VI da monumental *Metafísica*, obra que contém a análise de Aristóteles a respeito da forma mais alta de saber: o saber teórico. O tipo de saber mais alto que o homem pode almejar. O estagirita ao lançar-se na busca dos primeiros princípios e das causas primeiras, faz uma análise da opinião de seus predecessores para verificar os resultados do que eles disseram a respeito da natureza. Este método foi adotado para poder partir de princípios verdadeiros e para fundamentar sua forma de investigar, ou melhor, de fazer ciência. Assim, esses filósofos, ou físicos, termo dado por Aristóteles pelo fato da sua preocupação com a natureza, trarão consigo alguns questionamentos ou insights fundamentais que irá perpassar toda a história da filosofia.

³¹ Japiassú, Hilton 1934 – Dicionário básico de Filosofia/Hilton Japiassú, Danilo Marcondes. – 4.ed. atual. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. P.279

³² ARISTÓTELES/ JONATHAN Barnes (org.); (tradutor Ricardo Hermann Ploch Machado). – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009. – (Coleção Companions e Companions).

No mesmo livro I da metafísica, é descrito como se dá o processo do conhecimento, ou mais especificamente, o filósofo trata a respeito do que é a sapiência e quais são as suas causas. A partir disto, Aristóteles desenvolve uma espécie de hierarquia de aprendizagem que distingue os homens dos animais e sentença que os homens têm, por natureza, uma inclinação ao saber.

O conhecimento tem como ponto de partida os dados dos sentidos que são singulares, depois se forma a memória, que tem a capacidade de conservar as imagens que recebemos. Através dos dados que recebemos dos sentidos que fica conservada pela memória, forma-se a experiência. Como a experiência é uma capacidade propriamente humana é através dela que podemos estabelecer relações entre os dados dos sentidos. E os já conservados pela memória, através da repetição e da regularidade fazemos associações e tiramos determinadas conclusões.

Aristóteles analisa a capacidade de aprendizagem de homens e animais, e enumera as etapas do procedimento de obtenção do conhecimento e o fim a que cada um está ordenado. O processo tem início nos sentidos - memória, experiência, técnica/arte, - culminando na ciência. Assim, o modo de obter conhecimento de acordo com o filósofo inicia-se a partir dos sentidos e a evidência que corrobora é a satisfação obtida. Neste caso, para o filósofo era a o sentido da visão³³. Contudo, os sentidos não são suficientes para ultrapassar o deleite do contato imediato fornecido pelos sentidos, e por isso, acaba esgotando em si próprio.

Para que o método de aprendizagem floresça torna-se necessário a memória como faculdade capaz de conservar as informações provenientes dos sentidos. O processo do conhecimento para Aristóteles inicia-se a partir das informações dos sentidos que são particulares, pois se apenas possuíssemos os órgãos dos sentidos, a obtenção, assim como qualquer processo de aprendizagem seria impossível, ficaríamos reduzidos apenas às sensações contínuas. É por causa da faculdade da memória que as informações podem ser armazenadas e preservadas. Quando obtemos as informações através dos

³³ MET. L.A 980^a-25

sentidos imediatos e o conservamos na memória resulta na experiência, isto é, na repetição das informações sensíveis e da fixação pela memória. No tocante ao conteúdo, a filosofia tem como intuito explicar a realidade que nos circunda, isto é, uma explicação in totum, ou, em sua totalidade, ou melhor, a determinação das causas e dos princípios. Porque o saber teórico é, segundo Aristóteles, é a forma mais completa de saber, pois lida com os princípios primeiros e causas últimas que fundamentam a realidade.

De acordo com Aristóteles a arte ou a técnica advém por meio da experiência, enquanto o acaso é produzido pela falta dela. Contudo há de se fazer uma pequena observação. Para os gregos a técnica consistia na confecção de qualquer artefato, ou seja, não havia uma delimitação clara entre a arte de produzir roupas ou em produzir um quadro, escrever um livro ou produzir uma peça teatral. A arte é resultado da soma de observações da experiência e a partir desta forma-se um conceito universal passível de ser aplicados a casos similares. Isto é, Aristóteles cita neste caso que tem mais conhecimento aquele que tem o conhecimento prático do que aquele que possui apenas o conhecimento teórico. Cabe aqui também uma distinção salutar: de acordo com a filosofia aristotélica, uma cozinheira experiente sabe mais do que alguém que se baseie num livro de receitas para preparar um prato. Ora, isto se deve pelo fato da cozinheira ter apenas o conhecimento prático ou experiência, enquanto a pessoa que se baseia pelo livro de receita conhece as causas, mas não possui prática. No Comentário à Metafísica de Aristóteles³⁴, São Tomás de Aquino explica de maneira satisfatória a distinção entre a arte e a experiência. Nas palavras do Aquinate:

Quando a arte e a experiência passam à ação, a diferença que há entre elas desaparece, a saber, que uma versa sobre o universal e a outro sobre o singular, pois a arte como a experiência opera sobre os

³⁴ AQUINO, S. Tomás – (1225 -1274) Comentário à Metafísica de Aristóteles I – IV – Volume 1 / Tomás de Aquino; Tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

singulares, daí que a referida diferença se dê só com relação ao conhecimento. Ora, já quanto ao modo de operar a arte e a experiência não diferem, porém, quanto à eficiência da operação. De fato, aqueles que possuem a experiência são mais eficazes na operação do que aqueles que possuem o conhecimento da noção universal da arte, mas que não possuem a experiência.³⁵

Logo, nesta etapa consiste em saber o porquê se está produzindo aquilo, ou seja, sabe-se determinar a causa. E com isso o ensino pode ser desenvolvido, pois aquele que conhece as causas e possui a prática sabe mais do que aquele que conhece as causas, porém não têm prática

O saber teórico é o último estágio do processo do conhecimento. Este saber é definido como o mais elevado e abstrato dos princípios fundamentais. O saber teórico consiste na contemplação, no saber verdadeiro. Enquanto os outros tipos de saberes, como o prático – a política estuda os assuntos da cidade; o saber produtivo, no qual a arte/técnica se encontra inserido, tem a finalidade de produzir objetos para as mais diversas aplicações. Já o saber teórico/contemplativo tem como especificidade o saber desinteressado e livre. Ele é desinteressado pelo fato de não possuir uma finalidade prática, e nem produtiva; e livre, pois tem a si mesmo como finalidade. O próprio Aristóteles o coloca como superior aos outros dois. Enquanto os homens produzem artefatos em auxílio para a subsistência, enquanto outras são livres; por sua vez, as ciências práticas regulam a vida do homem em sociedade, a ciência teórica busca os primeiros princípios e causas que fundamente não apenas a si mesma, mas a todas as outras ciências. Assim, a ciência teórica há de se debruçar a respeito da realidade mais primordial e dos entes que o habitam, isto é, ela investigará a existência dos entes reais, possíveis, abstratos e tudo aquilo que possa ser. Não obstante, dentro da esfera do conhecimento teórico, o filósofo faz uma distinção entre três tipos de saberes teóricos análogos ao processo de abstração.

³⁵ Ibidem, p.40.

Primeiro inicia-se por aquilo que nos é mais familiar e aos poucos, através de uma investigação filosófica, ou seja, utilizando-se de ferramentas lógico-conceituais, progredindo em busca de conhecer as causas, os princípios e em quais aspectos estes se relacionam, como fez o filósofo, por exemplo, ao analisar as opiniões dos seus predecessores a respeito do mesmo tema que ele investigava. A partir disso, começou a investigar as conclusões às quais os pensadores que o precederam chegaram, e as estudou para ver se havia possíveis erros e falhas. Assim, concomitantemente aos estudos de tais opiniões, começa a desenvolver as suas próprias para dar conta dos problemas estudados. Ora, no caso deste trabalho, porém, pretende-se unicamente utilizar a metodologia do estagirita como um princípio para ensinar filosofia, ainda que de maneira introdutória, no nível médio. Neste caso, a partir da motivação e do questionamento como condição básica de ensino.

No livro VI da mesma obra Aristóteles aprofunda e desenvolve as diferentes concepções dos saberes. Assim, afirma que há três tipos de saberes: o prático, o produtivo e teórico.

No livro VI, o filósofo sinaliza a distinção a da física entre os três tipos de saberes e afirma que todo conhecimento racional ou é prático, ou produtivo, ou teórico significa que a física é um conhecimento teórico³⁶. Enquanto este saber consiste em conhecer a realidade última como fim em si mesma, o saber prático tem como finalidade o conhecimento em vista da ação. Todavia, o saber prático, de acordo com o estagirita, também requer a utilização da razão enquanto busca de causas e princípios, haja vista que, também há silogismos, isto é, um conhecimento hipotético-dedutivo que pautar a melhor maneira de agir. A este ramo pertence a ética, a política e arte.

Berti esclarece bem as diferenças.

A filosofia prática, portanto, tem em comum com a teórica é o fato de procurar a verdade, ou seja, o conhecimento de como são

³⁶ MET LE 1025b-25

efetivamente as coisas, e também a causa de como são, ou seja, o fato de ser ciência. Sua diferença em relação à filosofia teórica é que, para esta última, a verdade é fim em si mesma enquanto para a filosofia prática a verdade não é o fim, mas apenas um meio em vista de outro, ou seja, da ação, sempre situada no tempo presente: não alguma coisa já existente, mas que deve ser feita agora. Enquanto, em suma, a filosofia teórica deixa, por assim dizer, as coisas como estão, aspirando apenas conhecer o porquê de estarem em certo modo, a filosofia prática, ao contrário, procurar instaurar um novo estado das coisas, e procura conhecer o porquê do seu modo de ser apenas para transformá-lo. (Berti, 2002, p.116)³⁷

No âmbito do saber prático, por exemplo, encontra-se a ética como um estudo acerca da virtude (**αρετή**). A ética (**ἠθικὴ**) consiste na contemplação do conhecimento para realizar ações virtuosas e tem como finalidade a felicidade (**εὐδαιμονία**). Para Aristóteles, a virtude não era algo natural ao homem, isto é, os homens não nascem virtuosos e nem contrários à natureza humana, porém, realizam uma ação virtuosa a partir do momento que começam a cultivar o hábito. De acordo com a definição antropológica dada pelo estagirita, de que o homem é um animal racional, portanto, fica evidente que o mesmo estará no mais alto patamar a partir do momento que começar a desenvolver sua faculdade intelectual e empregá-la da melhor maneira. Neste ponto, contudo, é necessário chamar para outro aspecto importante da filosofia aristotélica: o filósofo desenvolveu uma concepção tripartite da alma que consiste em duas partes irracionais e uma racional, a saber: as irracionais são a alma vegetativa, isto é, comum a todos os seres e que tem por finalidade assegurar a nutrição, o desenvolvimento e reprodução; alma sensitiva, onde os sentidos, os apetites e os desejos estão calcados (parte concupiscente) e por último, a parte racional e reputada a mais importante, a alma intelectual que contém as outras duas – sensitiva e vegetativa – onde se encontra aquilo que nos distingue dos outros seres: a razão. Além disso, para cada divisão da alma, uma virtude deve acompanhá-la. A título de exemplo, a moderação é uma virtude que deve

³⁷ Berti, Enrico. As razões de Aristóteles; tradução: Dion Davi Macedo. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

acompanhar a alma sensitiva e intelectual, em outras palavras, o homem deve buscar sempre o justo meio, nem a falta, nem o excesso.

Todavia, para que a razão possa ser desenvolvida é necessário estar de posse da verdade, isto é, conhecê-la. E, a maneira como nós conhecemos a verdade, advém do espírito (**νοῦς**) que está localizada na alma intelectual e que Aristóteles denominou de virtudes dianoéticas ou virtudes intelectuais. E dentre elas, encontra-se o saber prático. Uma vez que este consiste no conhecimento em busca da ação. As virtudes morais devem estar subordinadas às virtudes intelectuais.

Assim sendo, o homem não deve buscar tais virtudes, como, por exemplo, a honra ou as riquezas em busca de reconhecimento ou como um fim em si mesmo, ao contrário, as virtudes morais devem estar submetidas às intelectuais para que o homem possa desfrutá-las tendo a razão como guia para alcançar a felicidade.

No livro II da *Ética a Nicômaco*³⁸ o estagirita afirma que:

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira por, via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza.³⁹

³⁸ Aristóteles. *Ética a Nicômaco* ; *Poética* / Aristóteles ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores; v. 2) *Ética a Nicômaco* : tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross ; *Poética* : tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza

³⁹ *Ibidem*, p.29

Dessa forma, fica claro que as virtudes intelectuais devem pautar as ações humanas a partir do justo meio ou moderação. Além da ética, outro saber considerado prático é a política, que tem, todavia, o conceito de Estado, advindo de outra definição do homem como animal político, pois para Aristóteles o homem é um ser gregário, ou seja, é incapaz de viver sozinho, e por isso segundo Reale (2007, p.124) o bem do indivíduo e o bem do Estado seja da mesma natureza pelo fato de consistirem, em ambos os casos, na virtude.

Já o saber produtivo por sua vez constitui em uma técnica voltada para a produção e confecção de utensílios. Contudo, a arte tem por finalidade não apenas a produção de objetos úteis a ser empregados no dia a dia como uma peça de vestuário ou máquinas que auxiliem o trabalho humano, mas também na produção de entretenimento, no caso, a arte em geral: música, pintura, teatro, canto etc. No caso da arte entendida como uma prática ou experiência particular como Aristóteles descreve no livro alfa da metafísica, aquele que, por exemplo, possui mais experiência a respeito de um conhecimento particular, mais especificamente, um mecânico conhece mais a respeito de como consertar um carro pelo fato de possuir mais experiência acerca daquele conhecimento específico do que um engenheiro mecânico, todavia, este possui a ciência, pois sabe a causa do carro em sua universalidade.

Não obstante, dentro da esfera do conhecimento teórico, há a filosofia primeira onde Aristóteles faz uma distinção entre quatro tipos de saberes: a busca do conhecimento das causas e os primeiros princípios, a busca do ser enquanto ser, sobre o que é a substância e teologia ou motor imóvel. Ainda nas ciências teóricas, há a filosofia segunda ou física, ciência responsável pelo estudo do ser em movimento. Conquanto este trabalho limita-se a analisar o saber teórico como uma ferramenta, isto é, utilizar o princípio de espanto admirativo para o ensino de filosofia.

O saber teórico é superior aos dois – produtivo e prático- pois sua maneira de proceder consiste em investigar os princípios últimos e as causas primeiras que compõem a realidade. Além de ser superior as duas pelo fato de seus princípios explicativos lidarem com as causas, o saber teórico no que

lhe concerne, é considerado livre, pelo fato de não ter um fim prático ou produtivo, ao contrário, é livre por que tem por finalidade o conhecimento pelo conhecimento, conhecer a realidade apenas pela curiosidade.

Conseqüentemente, aquele que conhece as causas, neste caso, propiciado pelo saber teórico é o mais qualificado para ensinar, pois, segundo o próprio filósofo “mas as ciências que mais indagam as causas é também é também mais capaz de ensinar, pois os que dizem quais são as causas de cada coisa são os que ensinam”.⁴⁰ Deste modo, se o saber teórico é o mais capaz de ensinar pelo fato de se indagar as causas, fica evidente o fato da escolha pela filosofia aristotélica a partir do conceito de espanto admirativo transformado em princípio de ensino, para ensinar filosofia no ensino médio: pois buscar indagar as causas, e perguntar a respeito das causas consiste em questionar, ou seja, buscar um saber sistematizado – no caso, a história da filosofia e seus conteúdos - e transformá-lo num saber transmissível e igualmente compreensível.

3.3. Método do saber teórico.

No capítulo precedente houve uma análise acerca da distinção entre os três tipos de saberes: prático, produtivo e teórico. Foi visto que o saber prático possui como finalidade a ação. A ética, por exemplo, pertence ao âmbito do saber prático e consiste num conjunto de práticas ou ações cujas virtudes morais devem estar submetidas às intelectuais. No caso do saber produtivo este é constituído por duas finalidades: a produção de utensílios e objetos para a vida cotidiana e a criação de entretenimento, neste caso, a arte em geral. E por último o saber teórico que possui quatro atribuições, mas que, grosso modo, tem por finalidade compreender o mundo a partir das causas últimas e princípios primeiros. O saber teórico é, portanto, um conhecimento acerca da totalidade do real. Neste capítulo será analisado o que é e a maneira que o seu método é constituído a partir da Metafísica de Aristóteles.

⁴⁰ MET A2. 982b - 30

A análise da metafísica é de suma importância pois é nesta que se encontra a doutrina do ser enquanto ser, da ciência responsável por dar fundamento a todas as outras. Isto significa dizer que, toda ciência que pretenda investigar e explicar a realidade toma seus princípios explicativos de empréstimo. São subalternas à metafísica⁴¹. Ora, além de ser a ciência responsável pelos princípios explicativos e causas últimas da realidade, tem por objetivo o fim em si próprio, além, é claro, de satisfazer uma curiosidade natural do homem pelo conhecimento, segundo o próprio filósofo.

O conhecimento teórico divide-se em três saberes: a física, a matemática e a metafísica. E dentro da metafísica há quatro subgrupos: busca de causas e princípios, a ciência do ser enquanto ser, a substância e teologia ou motor imóvel. Porém, como foi supradito, este trabalho limita-se a analisar o método do saber teórico a partir da concepção como busca de causas e princípios. Não obstante, qual é o método do saber teórico segundo a noção da ciência teórica como uma busca de causas e princípios?

Aristóteles formulará sua concepção da realidade onde o que existe é a substância individual, constituída de matéria e forma, ou aquilo que o próprio filósofo denominou de critério do substrato. Segundo o estagirita: tem mais existência aquilo que é dito aquilo do qual tudo é dito, porém ele próprio não é dito de nada, pois aquilo que é dito de algo, não possui existência própria, ao invés disso, precisa de um substrato para existir. As substâncias individuais são os entes precípuos da lista de coisas existentes no mundo. Além destas, ele desenvolveu mais três tipos de entes que são caracterizados pelo critério supracitado: a) seres que são ditos de um sujeito, mas que não se encontram em um sujeito – as chamadas substâncias segundas-; b) os seres que se encontram no sujeito, mas não são ditos dele – as chamadas qualidades individuais-; c) aqueles que são ditos de um sujeito e se encontram neles, os

⁴¹ Aquino, Tomás de (1225 -1274) Comentário à Metafísica de Aristóteles I – IV – Volume 1 / Tomás de Aquino; Tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

chamados universais. E qualquer empreendimento que tenha a pretensão de explicar a realidade, utilizará, impreterivelmente, tais categorias⁴².

Para Aristóteles, a concepção de ser dito de algo, refere-se diretamente a afirmação de um universal através de um particular. Esta concepção evita o dualismo platônico situada no mundo inteligível, e a realidade sendo formada por indivíduos materiais ou substâncias. O filósofo afirma que tais indivíduos são compostos de matéria e forma (hylemorfismo). A matéria é o princípio de individuação e a forma seria como a matéria se organiza em cada indivíduo. Para o estagirita, matéria e forma são inseparáveis e estas constituem uma unidade, pois só há matéria na medida em que há uma determinada forma. Sendo através da abstração que o intelecto humano consegue dissociar a matéria da forma e de suas características mais particulares no processo do conhecimento acerca da realidade.

O método de pesquisa – investigação - de Aristóteles consiste na análise das opiniões mais conceituadas, neste caso, tais opiniões mais eram dos filósofos da Grécia Clássica, período histórico onde Aristóteles está inserido, mais especificamente, dos filósofos que o precederam: os Pré-socráticos, Sócrates e Platão. A crítica de Aristóteles aos seus predecessores, sobretudo os físicos, consiste justamente no tocante o número de causas a respeito da natureza. Já a crítica ao pensamento de Platão está calcada fundamentalmente na teoria das Ideias. Os comentários tecidos por Aristóteles a filosofia de Platão consiste no problema do dualismo entre mundo sensível e mundo inteligível. É a partir desta análise que Aristóteles vai determinar quais são os princípios e as causas da sapiência.

A resposta à pergunta supradita passa pela análise feita por Aristóteles a partir das opiniões mais reputadas, ou melhor, dos filósofos que o precederam. De acordo com o filósofo, seus predecessores, no caso, os pré-socráticos, não souberam fazer as distinções necessárias e reduziram o elemento primordial à causa material. E, finalmente, Aristóteles desenvolve sua teoria da causalidade em resposta aos antigos que identificavam um elemento como causa

⁴² Castro, Suzana de, 1967 – Ontologia / Susana de Castro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. P. 9

primordial. Seriam estas as quatro causas; I) causa formal: Esta trata da forma, ou aquilo com que faz com que algo seja o que é. II) causa material: Do que a coisa é constituída, a matéria do que a coisa é feita. III) causa formal: Agente que faz com que aja mudança, transformação da coisa. IV) causa final: Trata da finalidade da coisa. Para Aristóteles todas as coisas possuem uma finalidade, uma ordem. Assim, conhecer para ele é conhecer pelas causas. E a natureza é a causa primária da coisa. A física, ao contrário do que concebia Platão, é o conhecimento dos móveis e estes possuem em si o princípio de movimento e repouso ou a passagem da potência para o ato. Essa passagem inclui o deslocamento espacial e qualitativo, por exemplo: a passagem da geração a corrupção e etc.

O desenvolvimento da teoria da causalidade consiste numa análise feita a partir de onde os filósofos erraram, segundo a concepção de Aristóteles. O erro cometido foi a redução do elemento primordial a uma causa responsável pela origem de todas as causas. De acordo com o estagirita:

Os que primeiro filosofaram, em sua maioria, pensaram que os princípios de todas as coisas fossem materiais. De fato, eles afirmam que aquilo de que todos os seres são constituídos e aquilo de originariamente derivam e aquilo em que por último se dissolvem é elemento e princípio dos seres, na medida em que é uma realidade que permanece idêntica mesma na mudança de suas afecções. Por esta razão eles creem que nada se gere e nada se destrua, já que tal realidade sempre se conserva.⁴³

E para responder ao grande impasse filosófico – a redução do elemento primordial para à uma única causa - Aristóteles discorre a respeito da posição de dos eleatas tanto no livro alfa da metafísica – onde enfrenta a questão levantada acerca da implicação da teoria do ser uno, indivisível, imóvel e imutável, como também postulou a existência de mais duas causas⁴⁴ -, tal

⁴³ MET LA 983b-12

⁴⁴ MET LA 984b-4

doutrina foi denominada de monismo. Para Aristóteles, Parmênides faz confusão com o emprego dos sentidos referentes ao verbo “ser”. Pois, para os eleatas o movimento se constituiria como uma mudança de identidade ou na essência do ser. Mas o verbo ser nem sempre expressa a identidade podendo ser empregado em um uso predicativo. Na língua portuguesa pode ser caracterizado como a diferença entre ser e estar. Como, por exemplo, Sócrates tinha cabelo e depois ficou calvo, aqui, a calvice é puramente contingente, pois acabou não modificando em nada a essência de Sócrates. A teoria das quatro causas é a resposta dada por Aristóteles as dificuldades encontradas pelos seus predecessores. De acordo com o filósofo, os pensadores anteriores não souberam enfrentar os problemas a respeito das causas e acabaram por reduzir todos os princípios a um único elemento. Ou em outras palavras, os pensadores reduziram o conceito de elemento primordial (**Αρχη**) à causa material.

Todavia, Aristóteles passa a analisar as doutrinas de cada filósofo e assim aponta os principais problemas contidos e contradições. Portanto, para resolver as incoerências, desenvolve a teoria da causalidade. Assim, para o filósofo há quatro causas: causa formal: Esta trata da forma ou aquilo com que faz com que algo seja o que é. Causa material: Do que a coisa é constituída, a matéria do que a coisa é feita. O arquiteto ao desenhar um prédio e for perguntar a um engenheiro qual material empregar, o engenheiro elencaria uma série de razões para justificar a sua escolha. No caso de um alfaiate, ele indicará o melhor tecido para a confecção da roupa escolhida pelo cliente. Por conseguinte, a causa material é importantíssima, pois sem esta, é impossível a produção de qualquer artefato. Já a causa eficiente: agente que faz com que haja mudança, transformação da coisa. No caso acima, a causa eficiente é o alfaiate que costura e transforma um emaranhado de tecidos em roupas, e o engenheiro que constrói um prédio baseado no melhor material disponível, ou o artista que transforma uma pedra de mármore ou um busto de bronze numa estátua. E a causa final: Trata da finalidade da coisa. O alfaiate costura os melhores tecidos para que suas roupas sejam usadas, o engenheiro constrói prédios utilizando os melhores materiais para que as pessoas possam habitá-lo, assim como o artista cria a sua obra para que esta seja apreciada.

Quando o filósofo se refere à causa formal, está se referindo ao material que possui em sua forma entitativa a capacidade de receber a forma concebida na mente do artista. Quando se refere à produção de roupas, o alfaiate escolhe a seda, porém, esse tecido escolhido não era uma camisa, só será uma camisa quando o alfaiate imprimir a forma camisa no tecido. A “camisidade” é a causa formal da camisa de seda. Quando uma determinada matéria é transformada ou recebe uma impressão que esta não possuía, o agente ou a causa eficiente transformou em algo que ela poderia se transformar, mas que antes de ser trabalhada não possuía.

A causa formal, material e final podem traduzir-se em uma única causa. Quando um artesão produz um utensílio, no caso, uma cadeira, o material que ele escolher, madeira, plástico ou qualquer outro, será a causa material, a forma que este irá imprimir a esse material será a causa formal, neste caso, a forma de uma cadeira; o próprio artesão é a causa eficiente, e a causa final será a utilidade deste objeto. Todavia, nos fenômenos, é um pouco distinto. A alteração da cor de um alimento, por exemplo, é graças à irradiação solar que faz com que a sua superfície seja alterada. Porém o próprio alimento é a causa material, ou seja, do que é feito; a forma ou a alteração qualitativa será a causa formal, a irradiação solar será a causa eficiente, isto é, o fator que fará com que o atributo do fruto venha a se alterar, e a causa final, a atualização de potencialidades. A cor que o alimento apresentará após a irradiação é a atualização da potência ao ato

Aristóteles vai desenvolver sua concepção a respeito da realidade pressupondo que o que existe de forma mais genérica é a substância individual. O conceito de substância para o filósofo consiste nos indivíduos compostos de matéria e forma. A matéria é o princípio de individuação, isto é, a matéria particular, que dará limite à forma e abrigará os atributos; já a forma seria como a matéria se organiza em cada indivíduo. Para o filósofo grego a matéria e a forma são inseparáveis e estas constituem uma unidade, pois só há matéria na medida em que há uma determinada forma. Sendo através da abstração que o intelecto humano consegue dissociar a matéria da forma e de suas características mais particulares no processo do conhecimento acerca da realidade.

É por causa do método de proceder do saber teórico que foi supracitado que, quando o processo de aprendizagem no homem descrito por Aristóteles é que podemos conhecer a realidade- causas – e também diferenciar um ser do outro. Assim, quando recebemos os dados dos sentidos imediatos e guardamos na memória, culmina na experiência, isto é, na repetição dos dados sensíveis e da retenção pela memória. Isto é o que se chama abstração.

Abstrair consiste em separar na mente aquilo que não pode ser separado no mundo real. Para cada área do saber teórico, segundo Aristóteles, a abstração age de uma maneira diferente. Por exemplo, na física, o ato de abstrair separa a forma da matéria e atinge a inteligibilidade da coisa. No caso da matemática, ao contrário, o espírito separa a forma da matéria e fica apenas com as relações quantitativas, por exemplo: um ponto, uma linha, um segmento de reta ou as formas geométricas. E o terceiro e mais elevado; o saber metafísico, onde o espírito separa a forma da matéria e de todos os seus atributos e o resultado consiste na concepção do ser enquanto ser. Segundo Aristóteles, tipos gerais como espécie e gênero, por exemplo: animal, mamíferos, vegetais e etc. Só existem como consequência da ação direta da abstração segundo a forma de cada substância. Portanto, o homem não existe, o que existe é este homem, aquele homem. O homem enquanto arquétipo é apenas um produto final da abstração que o reconhece e dissocia a forma do homem em cada homem individual.

Portanto a ideia de homem é somente uma natureza compartilhada por todos os homens, e esta não pode subsistir isoladamente. A forma ou ideia é um começo que determina com que cada ser ou individuo pertença a sua determinada espécie. O que existe é somente a substância que, por sua vez, é composta de matéria e forma; se não houvesse a substância não haveria nada. A título de exemplo, toda vez que alguém vê uma vaca, enxergam-na com sua matéria particular que delimita a sua forma e seus atributos, isto é, altura, largura, profundidade, cor, textura, etc., mas é possível separar na mente a matéria particular que a circunda e o resultado será a forma vaca. Esta forma é pertencente à espécie vaca A partir disso, sempre que avistarem uma vaca, será uma vaca particular pertencente à espécie, assim se saberá que é uma

vaca independentemente de onde esteja pelo fato de já possuir a forma vaca retida na memória.

Assim, na base do edifício do conhecimento teórico encontra-se a física, ciência responsável pelo estudo do ser em movimento, das leis e das quatro causas. Aristóteles postulava que toda interação material dava-se no mundo sublunar, isto é, abaixo da lua, pois tomava como pressuposição que após a lua, os entes eram feitos de éter, uma matéria rarefeita. No segundo plano, a matemática, esta tem como objeto de estudo a natureza do número, dos elementos geométricos e sua relação com o mundo real. Já a metafísica, Aristóteles denominou-a de ciência primeira, esta ciência tem por objetivo o estudo do ser enquanto ser, isto é, o ser tomado em suas características mais genéricas, quando todos os seus atributos e sua matéria particular forem abstraídas.

A propósito, a superioridade do método teórico em relação aos outros tipos de saberes, mais especificamente, o prático e o produtivo, a partir de dois objetivos, a saber: o método ou maneira de conduzir a investigação, isto é, pode ser constatada pela forma sua forma de investigação, ou seja, na maneira de como está calcado na investigação das causas dos fenômenos e dos seres e os princípios que as fundamentam. Assim, o saber teórico constitui-se fundamentalmente a partir da seguinte maneira: a física, onde se estuda o movimento e suas leis constituintes. De acordo com Aristóteles, caso não houvesse a metafísica, a física seria o tipo de saber mais alto, seria a ciência do ser em quanto ser, seria a ciência primeira; as matemáticas, no caso, a relação dos números e elementos geométricos, quer dizer, lida com seres imateriais – que possui apenas a forma - e que só tem existência exclusivamente como acidente. Os seres matemáticos são, portanto, entes de razão; e em última instância o saber teórico: as causas e os princípios primeiros; a ontologia – que é uma denominação posterior da metafísica – a investigação do ser em seu sentido mais genérico e abstrato, este ramo do estudo é voltado exatamente para a investigação dos seres reais, possíveis, abstratos, ou todos aqueles que podem ser, em outras palavras, aquilo que possui existência.

O segundo objetivo fundamenta-se como um saber livre. Ademais, Aristóteles declara na *Metafísica* que o saber teórico é livre pelo fato de não ter objetivos externos, e sim, tem a si mesmo como finalidade. E justamente pelo fato desse conhecimento ser fruto da curiosidade do homem em relação ao mundo que o circunda e não possuir nenhuma aplicação é que pode ser considerado um saber livre.

Desta maneira, o método do saber teórico é superior ao saber prático pelo fato de ter como finalidade a busca por causas e princípios. Segundo Berti (2002, p.86), Aristóteles especificou esse objeto como o único capaz de tornar a compreender em si a totalidade do real para o qual a natureza, objeto da física, se revelara inadequada por causa de uma realidade imóvel. Desse novo objeto, portanto, devem ser procurados os princípios e as causas primeiras e à ciência a qual cabe esse dever.

Ora, conclui-se que o método de ensino deve estar aliado ao saber teórico pelo fato deste ser o único apto a conhecer a realidade pelo fato de empenhar-se em conhecer as causas e princípios que dão inteligibilidade, e assim, nos permitindo através da capacidade intelectual, de apreendê-la. Por essa razão que a associação entre o saber teórico e o conceito de espanto admirativo é uma ferramenta eficaz no ensino de filosofia.

Por esse motivo, mesmo que o objetivo da filosofia no ensino médio esteja reduzido a não formação de um profissional – numa perspectiva conteudista – o objetivo de introduzir tais categorias de pensamento que auxilie o aluno no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais aliadas à autonomia, fica claro que o objetivo de ensinar a partir de uma metodologia específica, dá para transformar um saber sistematizado num princípio de ensino, pois “fica esclarecido, por ora, que não existe ciência do acidente. Toda ciência refere-se ao que é sempre ou na maioria das vezes: se não fosse assim, como seria possível aprender ou ensinar a outros”?⁴⁵

Em relação ao propósito da filosofia é evidente que esta possui um caráter teórico especulativo; isto é, a reflexão filosófica não possui um objetivo externo,

⁴⁵ MET LE 1027ª-20

como por exemplo, a ciência física que busca descrever um fenômeno, a reflexão de cunho filosófico tem como finalidade ela mesma. É a busca pelo saber desinteressado, o saber pelo saber, a reflexão pela reflexão.

3.4. Espanto admirativo como despertar para a filosofia

No capítulo antecedente houve uma análise acerca do método do saber teórico. Tal método é superior ao saber prático e produtivo pelo fato de ser um saber livre, pois tem a si mesmo como finalidade; e também pelo fato de ser a forma mais alta de saber, ou seja, é a forma de conhecimento que busca não apenas apreender a inteligibilidade do real pela razão em todos os seus pormenores, mas, também, a de descrever as causas e os princípios responsáveis pela ordem dos fenômenos e do ser, ou em outras palavras, àquilo que denominamos por realidade. Portanto, se o saber teórico é a forma mais alta do saber, pelo fato de investigar os fundamentos da realidade, logo tal saber consiste na ciência mais elevada e que melhor atende ao propósito de ensinar filosofia, que, no caso deste trabalho, tem como finalidade ensinar tal disciplina no ensino médio tendo este saber como um método a ser alcançado. Por consequência o saber teórico constitui-se num meio para auxiliar no despertar para a filosofia aliado ao espanto admirativo enquanto um princípio de ensino. Dessa maneira, este capítulo tratará a respeito do espanto admirativo como um despertar para a filosofia.

Neste caso, para o ensino de filosofia voltado para um público não específico, com pouco contato com a filosofia, e também a característica particular de pensar um problema filosófico, e de suas implicações para o cotidiano. Uma abordagem a partir de problemas filosóficos utilizando-se uma metodologia específica, neste caso, a metodologia do estagirita baseia-se desde aquilo que é mais evidente, para, aos poucos, buscar aquilo que é mais evidente segundo à natureza, ou mais especificamente, a investigação e explicação do real em sua totalidade. Contudo, aqui, o saber teórico será empregado a partir de uma metodologia específica para o ensino de filosofia no ensino médio que tem por base o princípio de espanto admirativo. Em tal caso, o princípio de ensino possui um papel específico, que é o de despertar para a

filosofia. Aqui o conceito de despertar é empregado como uma tomada de consciência súbita a respeito de algo que não era conhecido e que, de repente, passa a fazer sentido, e com isso, o discente é levado a partir da motivação gerada por esse espanto inicial a continuar seu caminho pelo conhecimento para que, além de desenvolver os questionamentos, possa desenvolver por si mesmo.

Após desenvolver e diferenciar numa hierarquia o processo do conhecimento nos animais e nos homens, e depois diferenciar os conceitos de experiência, arte e ciência no primeiro livro da *Metafísica*, o estagirita ao lançar-se na busca dos primeiros princípios e das causas primeiras, toma como objeto de análise a opinião de seus predecessores para verificar os resultados do que eles disseram a respeito da natureza. A partir do estudo de tais opiniões, as submete a um processo de investigação minuciosa para aferir se tais conclusões são contraditórias ou não.

Este método foi adotado para poder partir de princípios verdadeiros e para fundamentar sua forma de investigar, ou melhor, de fazer ciência. Todavia, Aristóteles, vai chamar atenção para o fato de que o mito e a filosofia têm pontos em comum, pois, segundo Aristóteles, o mito e a filosofia buscam conhecer coisas admiráveis⁴⁶. Pois, a dedicação ao estudo da filosofia só foi possível após a superação das dificuldades materiais relacionadas à sobrevivência. Ainda na esteira da *metafísica*, o filósofo cita a respeito do amor desinteressado da filosofia.

De acordo com Aristóteles:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de

⁴⁶ MET LA 982b-15

admiração reconhece que não sabe; e é por isso que também aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído por um conjunto de coisas admiráveis. De modo que, se os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. (A2, 982 b) ⁴⁷

Ao tomarmos o testemunho de Aristóteles como verdade, Tales de Mileto teria sido o primeiro filósofo⁴⁸ de uma gama que ficarão conhecidos como pré-socráticos. Entretanto, esse epíteto não se refere ao conjunto de filósofos que antecederam Sócrates, não, esse termo refere-se apenas em relação aos temas tratados. Enquanto os pré-socráticos debruçam-se a respeito da natureza, com Sócrates a filosofia ganhará outras preocupações, neste caso, a seguir, o próprio homem. Assim, esses filósofos, ou físicos, termo dado por Aristóteles pelo fato da sua preocupação com a natureza, trarão consigo alguns questionamentos ou insights fundamentais que irá perpassar toda a história da filosofia. A originalidade do pensamento filosófico consiste em quatro teses fundamentais: a) a concepção de natureza, b) a concepção de princípio, c) a concepção de cosmos, d) a concepção de causalidade.

Ainda de acordo com Aristóteles, os primeiros filósofos voltam sua investigação para a natureza. O objeto no qual esses pensadores se debruçam é o mundo fenomênico e seus desdobramentos, destarte, suas elucubrações a respeito desses fenômenos basear-se-ão numa linha de causa e efeito. Assim os fenômenos naturais serão pensados a partir de si mesmo, a partir do mundo dos fenômenos. Essa atitude rompe de forma originária com o mito onde tal explicação estava calcada nos desígnios divinos. Por consequência o que torna o insight dos pré-socráticos inovador é justamente o apelo à causalidade como forma de se debruçar a respeito da natureza.

⁴⁷ Aristóteles. *Metafísica: volume II/ Aristóteles; ensaio introdutório*, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 3. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

⁴⁸ A tradição doxográfica confirma tal afirmação. Ver em: *Vidas dos Filósofos ilustres* de Diógenes Láércio.

Quando Tales refere-se ao princípio, na verdade, ele está apenas apontando para a origem de todas as coisas. Portanto, o que caracteriza a filosofia é a busca por esse princípio primordial que dá origem a tudo. A explicação baseada na causalidade possui a especificidade de ser um retorno às origens. Por exemplo, dizemos que todo efeito possui uma causa. Contudo, se avançarmos numa investigação dessa forma, num retorno às causas de outras causas e assim por diante, estamos regredindo ad infinitum, pois cada fenômeno pode ser levado em conta como um efeito de outra causa, e este por uma causa nova e que por sua vez pode estender-se infinitamente. Porém, essa redução ao infinito impugnaria o propósito daquilo que seria a explicação, pois, mais uma vez a explicação levaria à estaca zero, isto é, retornaríamos ao mito como explicação. Com isso, faz-se necessário partir de uma causa primeira que abarque um conjunto de princípios indemonstráveis e que esse seja o início do desenvolvimento racional para evitar que esse tipo de falha ocorra no raciocínio e diferencie-se por completo da narrativa mítica.

A afirmação do pensador pressupõe que o pensamento mítico e o pensamento filosófico partilhem do mesmo espanto e do mesmo interesse a respeito da explicação do mundo sendo distintos apenas na forma de lidar com os fenômenos. Ainda na própria *Metafísica*, Aristóteles após demonstrar que as ciências teóricas são mais livres do que as práticas, pois, de acordo com o estagirita, as ciências práticas têm a finalidade de providenciar e suprir as necessidades do homem, sendo somente quando as necessidades de ordem biológica são supridas, é que as ciências teóricas florescem, ela tem um saber desinteressado, busca apenas o saber pelo saber, dessa maneira, cita o pensador que as ciências práticas serão mais necessárias, contudo, jamais superior.

Em conformidade com Jaeger:

Da educação, nesse sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal coerente e claramente definido. Essa formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. A utilidade lhe é indiferente ou, pelo menos, não essencial. O que é fundamental nela é a beleza,

no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. O contraste entre esses dois aspectos da educação pode ser acompanhado através da História: é componente fundamental da natureza humana.

49

Consoante ao que escreve o helenista alemão, que a educação é a fundamentação e desenvolvimento da tradição espiritual em conformidade com o desenvolvimento das instituições. A filosofia em contraste com o mito nasce, justamente, quando há uma tradição espiritual arraigada, no caso grego, essa tradição vem sendo relativizada ao longo do tempo, graças às navegações, trocas comerciais de suas colônias e o contato com outras tradições mitológicas que explicavam e fundamentavam a visão de mundo de outros povos, porém ainda é o cerne da educação do homem grego. É, portanto, nessa esteira que a filosofia surge como um saber completamente distinto e que tenciona ser a voz dominante em matéria de educação, moral, ética, da política, da totalidade dos saberes, no caso, uma Paideia.

Conforme Reale e Jaeger, antes do surgimento da filosofia como fruto do ápice do gênio grego, os poetas, sobretudo Homero, foram os responsáveis pela educação de toda a Hélade, desde o século XII, no caso, a Grécia arcaica, até o século VI a.C, na Grécia clássica. Tão grande era a vitalidade dos poemas homéricos que estes foram os responsáveis por fundamentar os valores culturais, espirituais e sociais do povo grego. A diferença da obra homérica em contraste com os dos outros povos era tão evidente que, ao contrário dos outros poemas, a narrativa do poeta já era estruturada segundo os princípios da harmonia, ritmo, simetria e limite. Esses atributos dos poemas de Homero tornar-se-ão um construto basilar da filosofia grega. Contudo, se o pensamento mítico é considerado apenas um período transitório até o surgimento dos primeiros filósofos, o que torna o pensamento filosófico distinto do pensamento mítico que passou a ser considerado algo original e distinto de

⁴⁹ Jaeger, Werner Wilhelm, 1888 – 1961. Paidéia: a formação do homem grego/Werner Wilhelm Jaeger; tradução Artur M. Parreira; (adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza). – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – Clássicos WMF, p. 22

todas as outras culturas que o cercava? De acordo com o cânon estabelecido, é a forma de direcionar o questionamento, pois, enquanto o filósofo tenta entender o porquê do funcionamento do mundo buscando as causas no próprio fenômeno, o mito, ao contrário, apela para o elemento transcendente sem se preocupar em aferir aquilo que se diz. Portanto a principal distinção entre mito e filosofia é o uso da razão como ferramenta explicativa do real. Assim, é na Grécia que o mito dá lugar ao pensamento filosófico.

Se o mito e a filosofia são uma maneira que procuram explicar o mundo circundante – cada um à sua maneira -, a motivação para tal busca tem origem naquilo que o estagirita chamou de espanto admirativo. Como o homem possui a tendência natural ao conhecimento, passou a admirar os fenômenos que o cercava e, a partir de cada admiração para com o mundo, estes passaram a buscar uma explicação para aquele novo problema constatado. Do mesmo jeito que para os primeiros homens para quem o espanto admirativo continua a ser um momento de ruptura e tomada de consciência da própria ignorância para com a multiplicidade dos fenômenos que percebemos quando nos damos conta da ordem que os mantém e assim constitui uma maneira de despertar para a filosofia. Em conformação ao filósofo italiano Giovanni Reale⁵⁰, as condições de ordem socioeconômicas mais desenvolvidas das colônias propiciaram o surgimento e desenvolvimento da filosofia, a qual, tempos depois esta seria exportada para Atenas. O pensamento filosófico é, portanto, representado como uma ruptura com o mito, como forma alternativa de explicação da realidade. Em conformidade com o autor, o pensamento filosófico apresentou de forma significativa três características fundamentais que o distingue do mito: conteúdo, método e propósito.

O ensino de filosofia no nível secundário, cuja finalidade é uma introdução ao pensamento filosófico perpassando as dificuldades na aquisição de conteúdos por parte do educando, que possa, por si mesmo, com o tempo, a buscar o conhecimento e à reflexão, no caso, a autonomia intelectual, sem

⁵⁰ Reale, G. Pré-socráticos e o orfismo: história da filosofia grega e romana, vol. I/Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine – 2.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

precisar de um mediador. O espanto admirativo enquanto despertar para a filosofia deve ser encarado do ponto de vista do conteúdo como uma melhor organização dos temas trabalhados em sala de aula, isto é, o docente deve ocupar-se em desenvolver os temas que possa trazer a reflexão filosófica para o mundo do discente. Do ponto de vista do método, o professor deve ser um mediador entre o aluno e o saber. Isto é, o uso de uma metodologia de ensino específica para esse nível que permita a aquisição de conteúdos filosóficos, não uma aquisição mimética ou decorativa no sentido pragmático, isto é, a aquisição do conhecimento com a finalidade visando a aprovação, mas, ao contrário, um entendimento do problema tratado por determinado autor e a relação que o problema tratado tem para com a sua realidade. É nesse exato momento que o professor constrói com o aluno o processo de aprendizagem, pois, ambos concorrem para pensar o mesmo problema e apontar caminhos para a reflexão do tema estudado.

À medida que o aluno entra em contato com um conteúdo que faça sentido para ele, quer dizer, um conteúdo mediado pelo professor, o aluno pode ser despertado por algo que jamais havia pensado. E é a partir desse momento – que o aluno se dá de que nunca havia pensado naquilo ou daquela maneira – é que este passa a tomar consciência da sua própria ignorância. E assim sendo abre-se o caminho para despertar a filosofia. O educando, a partir do momento em que tomou consciência a respeito de um determinado problema, se sentirá motivado para continuar a buscar outras soluções, mesmo que não diga respeito necessariamente à filosofia, e também passará a questionar a respeito do mundo que o circunda. A escolha do conceito de espanto admirativo de Aristóteles como princípio de ensino motivador e questionador, não poderia ser mais oportuna para apresentar a filosofia para um público não específico. Sua filosofia demonstra traços metodológicos cuja finalidade é um princípio de ensino capaz de fazer com que o estudante possa se motivar e inspirar para continuar a buscar conhecimento.

3.5. Espanto admirativo como princípio motivador e questionador

Foi visto anteriormente que o conceito de espanto admirativo enquanto despertar para a filosofia fundamenta-se a partir de uma prática filosófica, onde

o docente lança mão de uma didática de ensino de filosofia específica, que, através dos conteúdos filosóficos ministrados consiga, de alguma maneira, o despertar do discente para os problemas da filosofia. Tal despertar diz respeito a aprendizagem de tais conteúdos mediado pelo professor que pavimenta o processo de aprendizagem em parceria com o aluno. O professor é, neste caso, um facilitador, entre outras coisas, um pesquisador, pois para que haja ensino é necessário a transformar um saber complexo em um saber que possa ser assimilável por aqueles que não dispõem de uma bagagem cultural. Portanto, neste capítulo especificamente, será analisado a proposta que substancia este trabalho, isto é, a aplicação do conceito de espanto admirativo de Aristóteles no processo de ensino.

Geralmente, no primeiro dia letivo em sala de aula, faço uma breve abordagem sobre a filosofia. Após breve exposição da disciplina, arrisco-me a definir o que é filosofia, dizer quem foram os filósofos, o que estes fizeram e sobre aquilo que investigaram. Passado esse primeiro contato com os alunos nas aulas subsequentes, no meu caso específico, ministro o conteúdo expondo o tema no quadro e desenvolvo atividades. O primeiro recurso que utilizo são fragmentos textos clássicos – quando há recursos para tal empreendimento - de Platão, Aristóteles, Descartes, Locke e Nietzsche, ou faço uso do livro didático para que os alunos leiam junto comigo para que, em caso de dúvida, eu possa saná-las. Após a leitura, solicito que os alunos façam uma atividade onde é requisitada uma explicação daquilo que foi lido ou ministrado. Aqui há o primeiro obstáculo na relação ensino-aprendizagem: o não entendimento do aluno em relação ao que foi lido em conjunto com o professor. Tal problema decorre pelas deficiências trazidas desde as séries iniciais. Mas não se resume a isso, pois, mesmo explicando os significados dos termos, eu, na maioria das vezes, não consigo fazer uma ponte de contato entre aquilo que está sendo lido e a realidade deles. Para estes os conteúdos filosóficos são, em grande parte, apartados da realidade.

O grande desafio para mim enquanto professor é mostrar o quão relevante para a nossa vida cotidiana é a reflexão filosófica. E que a filosofia é muito mais do que uma disciplina acadêmica. Um problema que se coloca como barreira entre os alunos e a filosofia é: qual é o papel da filosofia? Essa

pergunta é altamente relevante, pois a filosofia é uma disciplina que tem a sua finalidade e utilidade questionadas permanentemente. No prefácio da obra História da filosofia Grega e Romana, volume I, o filósofo Giovanni Reale, aponta para o grave problema da perda da importância do pensamento filosófico de caráter especulativo ante o pensamento científico.

Reale cita o seguinte:

A mentalidade técnico-científica habituou-nos a crer que só é válido o que é verificável, acertável, controlável pela experiência e pelo cálculo é fecundo de resultados tangíveis. Ao mesmo tempo, a nova mentalidade política nos habituou a crer que só tem relevância aquilo que faz mudar as coisas: não a teoria, mas a práxis – diz-se- é o que conta; de nada adianta contemplar a realidade, mas nela mergulhar ativamente. E, assim, de um lado à filosofia se quer impor um método extraído das ciências, que a faz cair inexoravelmente no cientismo; de outro, quer-se impor à filosofia um condicionamento ativista que a faz degenerar no praxismo.⁵¹

O estranhamento por parte dos discentes perante a filosofia é completamente natural devido a parca familiaridade com o pensamento filosófico. Afinal, a filosofia é uma disciplina onde seus conceitos são muitos estritos e precisos e exige que o indivíduo que se ocupe do seu estudo faça uso da reflexão constantemente. Atualmente há uma difusão da cultura do procurar respostas prontas sem fazer uso da reflexão para saber se aquilo que está sendo dito confere ou não.

Entretanto, essa forma de lecionar, pelo menos, no ensino médio não consegue atingir o seu real objetivo, que é fazer com que o aluno compreenda aquilo que foi escrito pelo filósofo. Isso acontece, pelo fato, da maioria dos alunos não estão familiarizados com a filosofia, ou por terem tido pouco, ou nenhum contato com a disciplina. Os conceitos empregados para descrever a filosofia, geralmente são muito abstratos e na maioria das vezes, tais conceitos

⁵¹ Ibidem, p.12

são bastante específicos numa doutrina de um filósofo, ou pelo fato da linguagem empregada está muito distante do universo dos estudantes. Esse é um grande obstáculo que o professor enfrenta em sala de aula; que é o de explicar para seus alunos o que é realmente a filosofia e qual a sua utilidade. A filosofia vai de encontro com o problema da utilidade, isto é, qual é a finalidade.

Ensinar filosofia não significa que se deve apenas repassar conceitos estanques, é utilizar de tais conceitos para que estes possam refletir criticamente sobre temas já propostos e também elucidar de forma bastante precisa os nossos pensamentos e de como defendê-los de forma coerente. Em outros termos fomentar o desenvolvimento intelectual do aluno para que este possa por si próprio chegar à autonomia. Afinal, o ensino não está reduzido apenas à ideia de pensar criticamente – que é deveras importante -, porém, é necessário que o aluno possa examinar a origem dos pensamentos e ideias que aprende. É partindo desse ponto que, ensinar não adquire a forma de passar conhecimento para o aluno que nada sabe.

O conceito de espanto admirativo como um princípio motivador apresenta algumas vantagens sobre outras maneiras de ensinar filosofia pelo fato de se coadunar com a realidade do aluno, mais especificamente, o de escola pública. Como já foi abordado em alguns capítulos predecessores que o problema em relação ao processo de ensino e aprendizagem numa escola de massas diz respeito fundamentalmente às deficiências dos alunos que chegam no ensino médio carecendo desse cabedal conceitual que deveria ser adquirido ainda nas séries iniciais. Aqui o desafio posto é, justamente, ensinar um corpo de saber historicamente constituído e que obedece a um cânone rigoroso e que, igualmente, os temas pesquisados pedem como pré-requisitos o domínio de alguns saberes considerados propedêuticos. É neste momento que o professor encontra alguns obstáculos no momento de colocar em prática o ensino. Outro problema constatado é a questão da motivação no ensino médio. Ao contrário do ensino superior, onde há escolhas previamente feitas, no ensino médio, ao contrário, é um encontro promovido à revelia dos docentes.

O primeiro encontro dos estudantes com a filosofia costuma ser em sua maioria insatisfatório pelo simples fato dos alunos não entenderem a dimensão da busca da filosofia e dos conceitos utilizados, tomando-a apenas como mais

uma disciplina. É neste aspecto que o princípio de espanto admirativo enquanto um aspecto motivador para a busca do conhecimento deve atuar para diminuir a barreira do desinteresse do aluno pela filosofia. Os diversos mecanismos que eu utilizo durante a aula - cujo tempo é reduzido - deve começar pelo senso comum dos alunos para que possa ser construído um diálogo a partir de intervenções do professor, e a partir disso, um progresso no processo de ensino. Segundo as palavras de Cornford⁵², “o senso comum, de qualquer forma, está sempre em contato íntimo com a experiência prática. Suas crenças, por mais errôneas e confusas que sejam, podem conter certa apreensão da verdade, e esta pode ser destilada pela crítica e remodelada de forma lógica e coerente”. Assim, o papel do docente como facilitador deve iniciar justamente a partir daquilo que é mais evidente para o aluno, isto é, o senso comum, expor um problema filosófico de uma forma assimilável e numa linguagem compreensível para o aluno.

Portanto, o docente não deve tentar “prender à atenção” do aluno, como às vezes me comporto, para que estes venham a aprender por meio da repetição, quer dizer, não apenas uma repetição mecânica de maneira puramente prática com efeito de curto prazo. Este deve promover atividades que motive os alunos a se integrarem por meio de experiências interpessoais e intrapsíquicas para que desenvolvam uma motivação intrínseca e conseqüentemente atinjam a autonomia, seja na relação com os colegas, comportamental e até na resolução de atividades acadêmicas.

O docente tem papel importante, no caso, o de mediador, no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento cognitivo dos alunos ao fomentar atividades que venham a desenvolver experiências interpessoais, que desemboque numa motivação intrínseca por parte de cada aluno, como caminho para a busca de autonomia, não só como aluno, isto é, do ponto de vista intelectual, mas também como cidadão. Tais recursos servem não só, como forma de motivação, como também solução parcial de problemas didáticos no ensino de filosofia. Assim sendo, o professor não pode mais se comportar como o único meio difusor de conhecimento. A competência do

⁵² Ibidem, p.79

docente deve caminhar para o lado do incentivo para pensar e aprender. A docência no nível médio terá como objetivo principal o acompanhamento e gerenciamento dos aprendizados e fomentar a troca de saberes, mediação simbólica e relacional. O filósofo Mário Porta afirma que há um princípio intersubjetivo no pensamento filosófico.

De acordo com o filósofo:

A filosofia é de princípio “compreensível”; ela não supõe intuições especiais, aptidões extraordinárias ou uma inteligência fora do comum. Todo ser humano, enquanto ser racional, pode entender o discurso filosófico se reúne os pressupostos necessários para isso, ou, pelo menos, tenha paciência necessária para reuni-los. A intersubjetividade de princípio do pensamento filosófico não presente apenas no seu resultado, mas também no seu percurso construtivo. Ao contrário do que se tende a crer, o pensamento filosófico é uma atividade coletiva, não individual; a filosofia, um modo de práxis essencialmente social.⁵³

Assim, retomando a discussão platônica a respeito do ensino, ou mais especificamente, da virtude, isto é, do célebre questionamento: se virtude é algo ensinável? Para Platão, a resposta é claramente não. A partir deste questionamento deriva outro igualmente relevante: será que é possível ensinar a alguém se “espantar”? Na esteira da outra pergunta a resposta é claramente não. Para que o princípio de espanto ocorra é necessário que haja, na relação ensino/aprendizagem, uma capacidade do docente de traduzir os temas filosóficos a partir de uma linguagem assimilável para que, quando o aluno, de acordo com Kant, “sair do sonho dogmático”, possa ser motivado a buscar o conhecimento para responder as suas próprias respostas. Afinal, não é possível ensinar a alguém a espantar-se com coisa alguma, porém, todos possuem perguntas. Assim, o docente que desenvolva uma prática pedagógica a partir de uma metodologia específica que utilize o método do saber teórico, neste caso particular, a busca por causas e princípios – aquilo que Aristóteles

⁵³ Ibidem, p.47

chama no livro alfa de sapiência – deve fomentar a reflexão filosófica do aluno a partir do uso de textos filosóficos, esquemas de demarcação por período, recursos lúdicos para que este possa compreender e a partir da motivação em responder seus próprios questionamentos, investigue.

O docente ao lecionar não deve pautar sua prática a partir de uma perspectiva acadêmica: este não deve iniciar suas aulas a partir da leitura de textos filosóficos, explicando o que cada conceito contido significa. A maneira de proceder na academia é um, e na escola de nível médio, outro. Não se deve partir de uma prática metodológica já consolidada do ensino superior, onde o aluno já tem – teoricamente- os pré-requisitos que lhes confere aptidão para lidar com os textos e uma linguagem mais formal. Para o aluno de nível médio, contudo, deve-se começar pelo básico, pela a investigação das opiniões, do senso comum, e assim, aos poucos, construindo uma base em comum. O docente não deve adotar uma metodologia específica para o ensino de filosofia que já tenha como pré-requisito um fazer filosófico de maneira acadêmica. Tal fato é muito comum, pois há uma falsa noção de que o conhecimento universitário seja superior ao escolar baseado na crença de que aquele produz conhecimento enquanto o conhecimento escolar se reduz ao nível da repetição de saberes consolidado. Essa ideia parte de uma falsa dicotomia, pois, só é possível produzir conhecimento quando há estudantes capazes, isto é, que dominem o básico e sejam capazes de, por si próprios, desenvolverem novos saberes.

No ensino de filosofia, essa dicotomia entre saber acadêmico e saber escolar não se sustenta, pois, como já foi aludido, o docente ao adotar uma prática específica para lecionar filosofia para estudantes leigos naquela disciplina, está, entre outras coisas, sendo um pesquisador. Este fato decorre porque o docente ao pesquisar o tema já pré-determinado pelo currículo mínimo, está exercendo o papel de mediador e também o de produtor de conhecimento: onde é capaz de transformar a sua pesquisa a respeito de um saber consolidado numa maneira assimilável.

No caso do espanto admirativo enquanto princípio questionador, este deve fomentar exatamente o fato supracitado: uma vez que o saber filosófico pode

ser ensinado para o nível médio numa linguagem capaz de dar conta do tema e que, ao mesmo tempo, não perca o seu sentido especulativo e ao mesmo tempo impulsionar o educando a abandonar a mediação do professor e ser capaz de investigar por si próprio. Um princípio de ensino que contemple as dificuldades dos alunos e que trabalhe em cima delas para diminuir e, ao mesmo tempo, que contribua para a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento intelectual daquele que digamos, na base do processo de ensino, apreenda e possa desenvolver-se por si mesmo, deve ser o espanto admirativo enquanto princípio de ensino motivador e questionador. Porque, do ponto de vista da aprendizagem, não é possível estimular o intelecto a partir de uma prática que não leve em conta o caráter motivacional daqueles que ouvem. Repetir de maneira insistente reduz-se ao aspecto puramente mimético e a aquisição de saber fica comprometida.

O espanto admirativo de Aristóteles tomado nessa dissertação representa justamente uma integração entre motivação e questionamento, dado que o ensino não pode ficar apenas no caráter motivador, uma vez que corre o risco de findar em si mesmo. A motivação deve vir acompanhada de estímulos – textuais e lúdicos – para que o caráter questionador seja direcionado especificamente para lidar com as dificuldades que hão de surgir no percurso da aquisição de conhecimento e do desdobramento intelectual. Aristóteles, após chegar à conclusão de que a sapiência consiste numa ciência cujo saber aspira àquilo que é maximamente cognoscível – que é, neste caso, o conhecimento das causas e dos princípios -, e que também é livre, pois a sua finalidade é o saber desinteressado e que esta deve comandar todas as outras, justamente, pelo fato de conhecer os princípios fundamentais, afirma que os homens começaram a filosofar para fugir da ignorância⁵⁴, mas tal processo não deve ficar encerrado no mesmo lugar. A mesma coisa deve ocorrer com o ensino de filosofia: não deve haver uma repetição na questão do espanto partindo do mesmo ponto, mas ao contrário, deve haver uma mudança, em outras palavras, o questionamento deve ser algo presente. Em conformidade com o estagirita, a busca pelo conhecimento, uma vez que a prática docente

⁵⁴ MET. L A2 982b19

consiste na maneira de proceder como um saber teórico que indaga os fundamentos, esta, também, deve estimular uma mudança gradativa.

Consoante Aristóteles:

Por outro lado, a posse dessa ciência deve nos levar ao estado oposto àquele em que nos encontrávamos no início das pesquisas. Como dissemos, todos começam por admirar-se de que as coisas sejam tais como são, como, por exemplo, diante das marionetes que se movem por si nas representações, ou diante das revoluções do sol e da incomensurabilidade da diagonal com o lado de um quadrado. Com efeito, a todos os que ainda não conheceram a razão disso, causa admiração que entre uma e outro não exista uma unidade mínima comum. Todavia é preciso chegar ao estado oposto e também melhor, conforme afirma o provérbio. E assim acontece, efetivamente, para ficar nos exemplos dados, uma vez que se tenha conhecido a causa: nada provocaria mais admiração no geômetra do que se a diagonal fosse comensurável com o lado.⁵⁵

Analisando o que foi supracitado e suprimindo algumas diferenças no objeto de análise feita pelo filósofo, constata-se que o processo de ensino/aprendizagem deve, conforme citação, proceder do saber tido como mais simples e evidente em busca do mais complexo e desconhecido. Na esteira de Aristóteles, São Tomás de Aquino em seus Comentários à Metafísica, afirma a posição de que aqueles começaram a fazer filosofia foram motivados exatamente pela admiração, mas que, com o decorrer do tempo, passaram, de maneira gradativa, a buscar as causas mais complexas. De acordo com as palavras do Aquinate⁵⁶

⁵⁵ Met. L A 983^a 13

⁵⁶ Aquino, S. Tomás – (1225 -1274) Comentário à Metafísica de Aristóteles I – IV – Volume 1 / Tomás de Aquino; Tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

Ora, que investigaram para escapar da ignorância fica evidente a partir do fato de que aqueles que primeiro filosofaram e os que agora filosofam começam a filosofar por causa da admiração de alguma causa, embora de um modo distinto ao do início. De fato, no início, admiravam-se com as questões mais simples, que lhes eram mais presentes, para que se conhecessem as suas causas. Mas, depois, procederam do conhecimento das coisas evidentes à investigação das ocultas e começaram, aos poucos, a investigar as coisas mais complexas e ocultas, como as fases da lua, ou seja, o seu eclipse e mudança da sua figura, que parece variar de acordo com a posição que tem em relação ao Sol.⁵⁷

Segundo Bornheim⁵⁸, “Aristóteles não dá margem a dúvidas: a admiração é o elemento fundamental da gênese do filosofar”. Ainda de acordo com Bornheim (2009, p.42) “Aristóteles liga a admiração à consciência da ignorância, que brota da percepção de uma dificuldade obviamente de caráter intelectual. A vivência da admiração apresenta-se, portanto, condicionada, além disso, é destituída de ingenuidade. O que Aristóteles faz, em verdade, é afirmar a admiração como atitude responsável pela gênese da filosofia enquanto desperta no homem a consciência da ignorância através da percepção de uma dificuldade”. No caso do conceito aristotélico de espanto admirativo como um princípio de ensino, tal mudança gradativa fundamenta-se, sobretudo, na maneira como a prática pedagógica é conduzida. Pois, para que haja um emprego mais bem fundamentado do princípio de ensino baseado no espanto admirativo, na qual o professor vai construindo um caminho em comum com o aluno é necessário que a maneira do professor de tornar o saber filosófico em um saber compreensível deve potencializar o progresso do aluno, tanto no aspecto da aprendizagem, quanto, o ético. Porquanto, a finalidade do conceito de espanto tomado como um princípio de ensino é, justamente, o de promover o progresso do processo ensino/aprendizagem aliado à ética para

⁵⁷ MET LA 982b 15

⁵⁸ Bornheim, Gerd A., 1929-2002. Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais/Gerd A. Bornheim; revisão técnica e prefácio José Luiz Furtado. – 3. Ed. – São Paulo: Globo, 2009. P. 41

formar o cidadão capaz de tomar decisões baseadas a partir da sua autonomia intelectual.

3.6. Educação: Telos e Eudaimonia

No capítulo precedente abordou-se o conceito de espanto admirativo de Aristóteles como um princípio de ensino a partir de uma perspectiva motivadora e questionadora cuja finalidade é lecionar filosofia numa escola de massas, e de diminuir as deficiências do ponto de vista intelectual através dos conteúdos filosóficos e que este possa chegar à autonomia. Assim, nas partes antecedentes, ocupou-se de elucidar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem a partir da filosofia aristotélica. Este capítulo pretende analisar e substanciar a importância da educação, através dos conceitos de finalidade (telos) e bem (eudaimonia), como pressupostos fundamentais para promover o desenvolvimento das potencialidades e contribuir para a formação da autonomia do indivíduo.

Aristóteles demarca como princípio de investigação, isto é, o esforço para compreender a realidade no tocante às causas e princípios que a fundamenta, neste caso seu método consiste em analisar as opiniões reputadas como sábias, mais especificamente, dos filósofos que o precedeu. Assim, o filósofo dá início ao seu processo de investigação a respeito de como nós podemos afirmar que sabemos de algo, partindo daquilo que, para o estagirita, é acessível a todos os homens: uma inclinação natural para o conhecimento.

Para o filósofo a prova dessa tendência natural é o amor pelas sensações, sobretudo a sensação da visão⁵⁹. Esta sentença inicial refere-se, sobretudo, ao espanto admirativo que em alguns é despertado quando observa detalhadamente a realidade circundante e se assusta com a multiplicidade de seres e a ordem que os mantêm. Em determinados indivíduos cujo espanto admirativo despertou a consciência, ou seja, a percepção de que há um

⁵⁹ MET. LA 980^a 25

fenômeno que obedece a uma ordem – repetição de uma mesma causa que culmina no mesmo efeito-, aliada à ignorância, pois ainda não há, de fato, uma investigação estabelecida acerca da realidade baseada em causas e princípios, buscam fugir da ignorância – aliás, a filosofia origina-se como uma maneira para escapar da mesma. É a partir deste momento que nasce a busca de causas e princípios. Com isso, Aristóteles aponta que a busca pelo conhecimento é universal, comum a todos os homens, mas nem todos vão despertar para uma busca detalhada do por que algo ser denominado como algo. A curiosidade de muitos fica reduzida em apenas um aspecto daquilo que lhe causou admiração, mas não há uma continuidade, não se transforma numa busca pelo saber, pela razão de ser das coisas.

Contudo, é imprescindível salientar que, de fato, Aristóteles não analisa no restante da sua obra a relação entre espanto admirativo e o início do filosofar. Consoante Bornheim (2009, p.42), que afirma que o “Estagirita não se detém nessa rede de problemas, deixando de lado, em especial, a análise da admiração”. Assim, por exemplo, surge o questionamento a respeito de como, a partir, da admiração, no caso, a inclinação natural ao saber, passar para o processo do filosofar? Falando especificamente em relação a esse caso, Lídia Maria Rodrigo, analisa em sua obra dizendo que, ao longo da história da filosofia, o saber filosófico sempre fez questão de reafirmar um distanciamento, um território demarcado, entre a filosofia e o homem comum. De acordo com as palavras de Rodrigo que afirma que, mesmo com a máxima aristotélica, de que o homem possui uma inclinação natural ao saber, é necessário atentar para o fato de que não há uma relação direta entre saber e senso comum.

Afirma Rodrigo que:

A oposição entre doxa e episteme foi consagrada por Platão, para quem a opinião, limitando-se ao mundo sensível, reino do devir, constitui o oposto da ciência, conhecimento das essências imutáveis e subsistentes. Daí em diante o desenvolvimento histórico da filosofia, por diferentes formulações, reafirmou inúmeras vezes a distância entre o saber filosófico e o senso comum. Mesmo aceitando a tese aristotélica da existência de uma curiosidade natural ou de um desejo

de conhecer em todos os homens, é forçoso reconhecer que não existe uma continuidade imediata entre senso comum e atividade filosófica.⁶⁰

Assim, a partir do questionado supradito, torna-se importante buscar uma maneira de pavimentar o caminho que permita o encontro entre o senso comum e o saber, ou estendendo para uma forma mais geral, a educação. Pois não é possível promover uma confluência entre o senso comum com a educação sem antes discutir a finalidade da educação. Todavia, a questão da finalidade da educação não se limita a uma discussão política, isto é, o que deve ser feito, pelo contrário, consiste numa questão ética.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles vai analisar a razão prática que, na sua concepção, tende a um fim e este fim está subordinado a um bem. E é aqui que o estagirita desenvolve o seu conceito de virtude a partir da amalgama de duas bases em comum: as virtudes morais e as virtudes dianoéticas ou intelectuais. Sendo que as virtudes intelectuais são superiores, mas mais especificamente, o intelecto por encontrar-se na parte intelectual da alma.

No início do livro II, o filósofo cita de maneira específica que a virtude intelectual floresce e progride consoante ao ensino, enquanto a segunda, por sua vez, adquire-se pelo hábito. Ora, conclui-se, de acordo com Aristóteles que todos os homens julgam que o bem consiste na felicidade. Contudo, há vários modos de felicidade. O filósofo passa a analisar a perspectiva de que grande parte dos homens considera que a felicidade consiste nos prazeres. Ao examinar essa perspectiva chega-se à conclusão que, caso a felicidade fosse reduzida aos prazeres, seríamos semelhantes aos animais. Para alguns, a felicidade consiste nas honrarias, posição esta que Aristóteles argumentará contrariamente pelo fato de possuírem uma finalidade externa, que é, a saber, subordinada, tem uma finalidade exterior. Assim, os homens não procuram ser virtuosos para serem mais virtuosos, mas o oposto, para serem reconhecidos

⁶⁰ Rodrigo, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*/Lidia Maria Rodrigo – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. P.13

publicamente. E se a motivação verdadeira é o reconhecimento, portanto, a virtude não é a finalidade almejada e a felicidade não consiste na honra.

Na divisão dos saberes, analisou-se o saber teórico como o mais superior dentre o prático e o produtivo. A superioridade do saber teórico frente aos outros consiste exatamente por lançar-se na pesquisa das causas últimas e princípios primeiros que fundamentam, isto é, dão razão de ser ao que nós denominados por realidade e também por ser um saber livre. Ora, a liberdade origina-se pela maneira deste saber não ter um objetivo externo, não tende a realizar uma obra, mais ao contrário, é livre, pois tem a si mesmo como fim. No âmbito do saber prático, contrariamente, encontra-se subordinado a uma finalidade externa. Segundo Reale (2007, p.97) a ciência prática diz respeito sobre a maneira como os homens devem se comportar e também a finalidade dessas maneiras que eles pretendem alcançar, seja no aspecto individual, seja como participantes de uma comunidade, ou mais especificamente, de uma comunidade política. Ora, se todas as ações humanas estão voltadas para uma finalidade, que, de acordo com Aristóteles, os homens a identificam como bem, qual é, então, a concepção superior de bem que serve de sustentáculo para todas as outras? Giovanni Reale segue na esteira de Aristóteles e afirma que consiste na atividade do intelecto. De acordo com as palavras do filósofo:

Em primeiro lugar, na atividade do intelecto conforme à sua virtude: o intelecto com efeito, é o que há de mais elevado em nós e a atividade do intelecto é atividade perfeita, autossuficiente, tendo em si o próprio fim, enquanto tende a conhecer por ela mesma. Na atividade da contemplação intelectual, o homem alcança o vértice das suas possibilidades e atualiza o que há de mais elevado nele.⁶¹

⁶¹ REALE, Giovanni - Aristóteles: história da filosofia grega e romana, vol. IV/ Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 2.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. P.112

Se a atividade mais superior do homem consiste na contemplação intelectual pode-se concluir que as virtudes intelectuais progredem através do ensino. O ensino é, portanto, a maneira, o meio, pelo qual nós atualizamos nossas capacidades intelectivas. Aproximando a análise aristotélica das virtudes, mais especificamente a intelectual, com o propósito desta dissertação que é o conceito de espanto admirativo como um princípio de ensino, nota-se a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual e ético com a formação cidadã com a formação da autonomia.

Porém, para que o processo de desenvolvimento intelectual do discente tenha início é imprescindível o comprometimento com uma educação cuja finalidade seja ela própria, uma educação voltada exclusivamente para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais. E tais potencialidades, contudo, desenvolve-se a partir do ensino. Assim, portanto, a educação como telos e eudaimonia, que é o ideal mais alto a ser aspirado - pois assim viveremos de acordo para o qual tendemos-, isto é, de acordo com razão, a necessidade de um método que se coadune.

A educação calcada no conceito aristotélico de finalidade e felicidade necessita ser fomentada, no caso do ensino de filosofia, por exemplo, é necessário, como foi analisada em capítulos anteriores, a adoção de uma metodologia específica que possa traduzir para o aluno não apenas o percurso intelectual e o problema que o filósofo enfrenta – parte da aquisição de conteúdo, mas apontar a relevância do exercício da reflexão e do conhecimento, para que possa se desenvolver, afinal, se a finalidade do homem é viver de acordo com a razão é nítido que o desenvolvimento da autonomia intelectual deva ser iniciado a partir de uma prática pedagógica que tenha como finalidade exatamente uma forma facilitadora no percurso da formação e autoformação. Por conseguinte, a adoção de uma prática pedagógica e o uso de uma metodologia específica que seja capaz de coadunar no processo de ensino/aprendizagem o desenvolvimento da capacidade reflexiva, longe de ser uma relação pragmática com a educação, isto é, do tipo, o professor ensina e o aluno aprende, como se a relação entre ensino e aprendizagem fosse reduzida a um encontro utilitarista, é ao contrário, uma construção em comum na busca pelo mesma finalidade: atualizar as

potencialidades, neste caso específico, a potência intelectual, que é a parte superior do homem.

4. PRODUTO DIDÁTICO

4.1 – Justificativa.

Neste capítulo, a reflexão proposta por este trabalho é de grande importância devido às dificuldades práticas no ensino de filosofia no nível médio. Ao longo da minha prática docente no ensino público ainda me deparo com grandes dificuldades para pôr em prática o ensino de filosofia da maneira como foi proposta nesta dissertação. Isto ocorre por algumas questões de ordem prática que, acredito, o produto didático possa enfrentar e propor novas soluções. Contudo, antes de explicitar o produto didático propriamente dito é necessário justificar a sua razão de ser e por isso pretendo elencar os principais fatores a serem atacados. As dificuldades que encontrei e ainda encontro são a causa primordial para a existência desse material didático. O primeiro problema a ser elencado é o tempo exíguo de aula que o professor de filosofia dispõe. O tempo disposto semanalmente com a primeira e última série do ensino médio fica reduzido à apenas 1 hora e 40 minutos; já no segundo ano do ensino médio, dispõe de apenas 50 minutos semanais.

Desde o início de minha trajetória no magistério, aprendi na prática que não é possível ensinar filosofia da mesma maneira que me foi ensinada durante o período de graduação, isto é, o esquema de ler longos textos durante a aula, copiar a disciplina no quadro e discutir tópico por tópico, ainda que dispusesse de dois tempos, não seria possível. Neste caso, portanto, o professor deve escolher entre escrever o assunto no quadro e perder mais da metade do seu tempo para explicar, ou tentar ler os textos – o que é muito difícil pela escassez de recursos materiais; ou desenvolve outras práticas de ensino que logre algum êxito e, ao mesmo tempo, se coadune com o tempo disponível. O segundo problema é estrutural: consiste na superlotação das turmas. Atualmente, a média de alunos numa turma de ensino médio, no

ensino público, é de 35 a 45 alunos. A superlotação aliada ao tempo escasso dificulta ministrar aula. Assim, o produto didático que será apresentado nesta dissertação, é uma prática já utilizada por mim em sala de aula, e que surgiu em decorrência das dificuldades apresentadas.

Portanto, o produto didático a ser apresentado tem por objetivo o desenvolvimento de uma nova prática que possa ser minimamente produtiva na relação ensino-aprendizagem e que se coadune com a realidade. E, como não é possível desenvolver uma atividade lúdica em forma de jogos, por exemplo, pois é impossível que todos os alunos participem num tempo tão exíguo.

Porém, utilizar uma metodologia que vise fomentar o despertar do aluno para o conhecimento, neste caso, a aprendizagem de conteúdos filosóficos para que os estudantes aprendam a ler de maneira filosófica e, conseqüentemente, diminuir as deficiências de leitura e interpretação como também o aperfeiçoamento do processo reflexivo – caráter motivacional – e continuar a incentivá-lo para que este possa examinar e investigar as suas próprias questões sem a necessidade de um mediador – caráter questionador – é necessário a utilização de meios facilitadores – textos e/ou aspectos lúdicos em geral – que dialogue com a metodologia adotada visando favorecer a relação entre ensino e aprendizagem, isto é, desempenhando um papel facilitador na aquisição do conhecimento do aluno, visando, especificamente, a autonomia do indivíduo.

Para que este meio facilitador fosse empregado, enquanto docente, empreguei o método aristotélico proposto ao longo deste trabalho com a perspectiva de ensino voltada para um público leigo e que se encontra no ensino secundário e que, a filosofia, se conduzida a partir de uma perspectiva inclusiva pode desenvolver o gosto pela reflexão. Aliás, o produto didático é, em alguma medida, a materialização da minha prática docente enquanto professor e pesquisado, pois nele encontra-se o esforço de transformar um saber sistematizado – leitura e preparação de aulas - em um saber transmissível e, ao mesmo tempo, assimilável. Assim, o produto didático deve dialogar com a com a visão de mundo dos alunos, com a história da filosofia e

seus temas para que, ao serem utilizados de alguma maneira, sensibilizar o aluno para determinada questão ou tema abordado e possa contribuir para despertar o interesse do aluno. Esse caráter pode ser atestado por Marcondes (2008) que defende que o contato com a história da filosofia não constitui um encontro com um saber engessado, muito pelo contrário, tal contato tem como objetivo conhecer os temas tratados pelos filósofos e a relevância destes que ainda perduram pela sua validade e profundidade. Conforme Marcondes:

A história da filosofia pode contribuir para despertar o interesse por questões filosóficas através do contato com as obras dos grandes pensadores que primeiro as formularam. Seu modo de trata-las pode servir de inspiração e motivação para nossa busca, mesmo que criticamente. A história da filosofia deve ser vista assim como a história não da tradição em seu sentido doutrinário, ou como história dos grandes sistemas, mas sim como contendo a contribuição dos grandes filósofos ao introduzirem questões que até hoje nos motivam a pensar e como indicando os vários modos como essas questões foram tratadas.⁶²

O objetivo do produto didático não se reduz apenas a tratar da história da filosofia, embora o contato seja importante, uma vez que há que se cumprir com o currículo mínimo, de uma forma mais acessível para que os estudantes possam de alguma maneira familiarizar-se com os temas tratados pela disciplina e o mais importante: desenvolver o interesse pela reflexão filosófica.

4.2 - A Relevância do produto didático como ferramenta auxiliar no ensino de filosofia.

Este capítulo, portanto, pretende apresentar o produto didático, a relevância do mesmo, e o mais importante: no que ele consiste.

⁶² Filosofia: caminhos para seu ensino / Walter O. Kohan (org.): Alejandro A. Cerletti... [et al.]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. P.59

O produto didático que será apresentado surge como resposta à metodologia acadêmica, que eu reproduzo a maior parte do tempo, adotada e reproduzida no ensino médio. Tal método consiste numa aula expositiva que faz uso de textos e a realização de leitura ao longo das aulas como método de ensino a respeito de um determinado tema. O problema é que, quando se transplanta esse método da academia para a sala de aula de ensino médio, o resultado sobre o tema abordado, é ensinado de uma maneira sistematizada, muitas vezes reducionista, que, ao invés de clarificar o tema estudado por um determinado pensador, complica ainda mais - quando não oblitera o real significado – tornando-o incompreensível. Deve-se chamar atenção para o excesso de sistematização do pensamento dos autores, pois tal fato é muito comum. A reprodução acadêmica no ambiente escolar é muito comum devido à formação do professor ainda na universidade. O licenciado quando inicia nas matérias pedagógicas procede da mesma maneira: a leitura de manuais consagrados que abordam a educação a partir de um ponto de vista e discute as possíveis consequências de tais aplicações. Um pouco mais a frente, quanto o licenciando dá início as matérias referentes ao estágio supervisionado, muitas vezes, o seu contato com a sala de aula se resume a ser um expectador do docente e retirar dúvidas pontuais quando é solicitado. Portanto, a experiência real com os alunos começa, justamente, quando este começa a lecionar: quando o professor adentra a sala de aula pela primeira vez e que se defronta com a multidão de pessoas a sua frente é que, de fato, o processo de ensino/ aprendizagem tem início.

Diante das dificuldades encontradas para iniciar a sua aula – todo ano na primeira aula ocorre a mesma experiência -, pois muitos alunos que ali se encontram jamais tiveram qualquer espécie de contato com a filosofia, e, no meu caso, sou obrigado a percorrer o mesmo caminho. Além disso, ocorre, justamente, o primeiro impacto no processo de ensino: quando dou início ao tema e o aluno não consegue compreender o que foi dito, fruto das condições estruturais e seus efeitos – barulho em excesso, condições climáticas- e o pouco tempo disponível. Neste momento, sempre recorro àquilo que me acostumei durante o curso universitário: recorrer aos manuais. Mas recorro de uma maneira menos ortodoxa: passar atividades para casa.

Todavia os manuais possuem descrições complexas dos temas desenvolvidos, variando de filósofo para filósofo. Como, a título de exemplo, o conceito de substância. Segundo Aristóteles, o conceito de substância é um, já para Descartes, outro. A partir dessa experiência, o docente passa a buscar auxílio nos livros didáticos. Estes, por sua vez, são uma ferramenta bastante funcional no processo de ensino, pois, para darem conta do currículo mínimo, precisam sistematizar da melhor maneira possível os temas a serem ministrados. Ao contrário dos manuais acadêmicos que possuem distinções complexas e sutis acerca de cada conceito para cada filósofo, o livro didático por sua vez, tende a um reducionismo simplista, isto é, tende a enviesar o pensamento de um determinado pensador num esquema conceitual que, muitas vezes, não condiz com o tema desenvolvido por determinado pensador. Assim, para driblar o excesso de rigor dos manuais e um possível reducionismo dos livros didáticos, eu tento lançar mão de recursos que mesclam aula expositiva, leitura de fragmentos de textos dos próprios filósofos. Mas quase sempre recorro à escrita no quadro a partir de tópicos específicos, pois, como foi explicitado no capítulo anterior, a realidade da escola pública não permite o acesso à textos e filmes pelo fato de haver poucos recursos disponíveis -, e isso obriga o professor a encontrar um meio termo para conseguir ensinar aos alunos.

A partir dessa experiência o saldo final dela é: eu não poderia continuar a repetir o método acadêmico por duas razões: não há motivação por parte dos estudantes, pois como já foi supradito na primeira parte dessa dissertação, o que impulsiona o estudante de graduação não é o mesmo que motiva o do ensino secundário, e, portanto, é necessário que haja uma forma para despertar o fator motivacional do discente; e a forma propriamente dita, ou em outras palavras, a urgência de desenvolver uma maneira de, ensinar os conteúdos filosóficos sem cair num rigorismo acadêmico e nem um reducionismo simplista que suprima o real significado do conceito. Sobre o excesso de sistematização encontrado nos manuais, afirma que estes acabam por cair numa classificação simplificada. De acordo com as palavras da filósofa Lidia Rodrigo:

O espírito de sistematização costuma predominar sobre tudo o mais nos manuais tradicionais; neles dificilmente há uma problematização do tema abordado ou mesmo algum indício de uma análise crítica. Priorizando a exposição ordenada de um agregado de noções de caráter introdutório, o saber filosófico é reduzido a uma esquematização simplificada dos produtos do pensamento, sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio do processo de raciocínio e da argumentação que sustentam suas conclusões. As conclusões são listadas e apresentadas despidas do movimento de pensamento que permitiria ao estudante compreender como o filósofo chegou até elas, o que não deixa de ser um contrassenso filosófico do ponto de vista da natureza do saber filosófico.⁶³

É a partir desses aspectos citados que surge a necessidade de um produto didático: um material que trabalhe no melhor exemplo aristotélico, como um termo médio, ou melhor, nem o excesso e nem a falta, mas o justo meio. A necessidade do material didático é fruto da experiência citada. A confecção do material didático deve ter por finalidade fazer com que o aluno possa compreender um determinado tema que esteja sendo estudado sem perder o significado e que essa aprendizagem possa ser transformada numa vontade de aprender mais, de refletir mais. Ou seja, deve ser feito o percurso feito pelo filósofo para saber a qual conclusão ele chegou e analisá-la a partir de um ponto de vista crítico. Em outras palavras, os alunos não vão sair do ensino médio especialistas na confecção de tratados filosóficos – não que estes não possam ou não consigam, ao contrário, não é a finalidade da filosofia neste nível de ensino, que é, ao contrário, um caráter introdutório.

O filósofo Mário Porta (2014, p.25) analisa e desenvolve em seu livro um enfoque na maneira de compreender os problemas filosóficos, discutindo justamente os problemas de ensino e aprendizagem de filosofia, leitura e interpretação de textos voltados para um público com certo conhecimento do que trata a filosofia. Ao discutir a máxima kantiana que opõe filosofia e

⁶³ Ibidem, p.43

filosofar, o autor diz que “como se forma um filósofo”, nesse sentido, é uma pergunta tão pouco suscetível de resposta quanto a de como se forma um pintor ou um poeta. Talvez a única coisa que se possa estabelecer de modo empírico algumas condições prováveis. Retirados os excessos voltados para um público mais acadêmico e certos pré-requisitos são necessários, no ensino médio, ao contrário, faz-se necessário conjugar os temas e os problemas da filosofia que se coadunem a uma metodologia específica, que possa impulsionar a admiração acompanhada da motivação e que venha a desaguar no aprendizado.

A partir de todos os aspectos analisados acima, o produto didático a ser desenvolvido aqui consiste numa dinâmica chamada Desafio do Oráculo. Tal dinâmica foi criada por mim a partir da constatação das dificuldades em sala. Comecei a perceber que, ao longo da explicação, os alunos não entendiam o que eu dizia e isso gerava certo desencantamento com a aula. Tomei consciência que o não entendimento dos alunos perpassava pelo método que eu adotava: preenchia o quadro com conteúdo e explicava. Meu método foi confrontado pela realidade e por isso a escolha por uma dinâmica deu-se pelo fato da quantidade de alunos por turma e do tempo curto, mas que, ao mesmo tempo, todos pudessem interagir direta ou indiretamente. Percebi que apenas preparar aulas, colocar o conteúdo no quadro e explicá-lo não era suficiente para desenvolver a questão relacionada ao aspecto ensino e aprendizagem. Isto é, de fazer com que os alunos se interessassem pelo tema e refletissem a respeito do mesmo. A partir dessa dificuldade passei a testar outros meios complementares como, por exemplo, a exibição de filmes, cuja temática se coadune e possa ser discutida em sala, como: Matrix; O senhor das moscas, Em nome da rosa, etc., e desafios de perguntas e respostas individuais. Os resultados colhidos por tentativa e erro dos outros métodos não foram muito satisfatórios, porém percebi que, quando fazia perguntas individuais, alguns alunos se interessaram em ajudar os outros colegas. A partir dessa experiência desenvolvi uma dinâmica que pudesse juntar o conteúdo trabalhado em sala de aula, o interesse dos alunos e a reflexão dos temas chamada de O desafio do Oráculo. O desafio consiste em dividir a turma em três grupos e em cada um deles haverá três representantes escolhidos. Um representante de cada grupo

ficará responsável por uma área pré-determinada pelo professor e terão que responder oito perguntas para cada tema, a saber: a) ética; b) teoria do conhecimento; e c) metafísica. A dinâmica foi desenvolvida para ser trabalhada em grupos para que todos possam participar e, ao mesmo tempo, se coadune com o tempo de aula, que é de cinquenta minutos no segundo ano, e de 1 hora e 40 minutos no primeiro e terceiro. O desenvolvimento da dinâmica inicia-se a partir do momento em que escolho o tema e determino que os representantes de cada um de um dos três grupos comecem a responder as perguntas. Assim, os representantes de cada grupo responsável pelo tema ética vão responder as perguntas elaboradas por mim. Aquele que responder mais estará apto para responder o desafio do Oráculo. O mesmo acontecerá com cada um dos representantes do grupo de teoria do conhecimento e metafísica. Neste caso, o oráculo é o professor. Aquele que responder o desafio é o vencedor.

Nomeei a dinâmica de desafio do oráculo, pois na Grécia antiga o oráculo era a figura que encarnava em si todo o saber. Porém, antes de ensinar as regras da dinâmica para os alunos, eu explico que, neste caso, eu sou um oráculo que pergunta e julga a resposta para levá-los ao conhecimento, mas que estou longe de possuir o conhecimento em toda sua amplitude e alcance.

Portanto, o produto didático tem como finalidade ser um facilitador no processo de ensino. Porém, o fato do produto possuir um caráter lúdico e exigir a participação da turma é fundamental no desenvolvimento no processo de fixação do conteúdo que fora ministrado anteriormente em sala de maneira expositiva e acompanhado da leitura de textos ou do livro didático.

A escolha da confecção do produto didático como uma dinâmica foi motivada pela necessidade de trabalhar os conteúdos filosóficos de uma maneira mais abrangente e que, ao mesmo tempo, requeresse a participação da turma ao mesmo tempo ser possível traduzir um saber esquematizado e ensiná-lo de uma maneira digamos, mais divertida, sem perder de vista a real importância que é a aprendizagem. A dinâmica faz parte de uma prática pedagógica adotada e trabalhada que enxerga o docente como um facilitador, isto é, que a sua presença tem uma finalidade bastante específica: que é a de conduzir o discente pelo caminho do conhecimento. Porém, essa condução

pelo caminho do conhecimento, não está calcada na concepção dicotômica clássica: o professor é o portador do conhecimento e o aluno, o receptáculo. Ao contrário, o processo de ensino/aprendizagem deve ser construído a partir de uma relação mútua entre docente e discente, onde ambos partilham de uma experiência em comum: o professor que transmite um saber, e o aluno, que se apossa desse saber para desenvolver sua capacidade reflexiva e também a de desenvolver novos saberes que auxiliem na busca por responder seus próprios questionamentos e que o motive a buscar mais saberes. E que, enquanto professor, procuro estimular com perguntas que os obriguem a refletir antes de responderem. Como, por exemplo, durante a dinâmica, eu interrogo os participantes de cada grupo com a seguinte pergunta: o que vocês sabem verdadeiramente? Ou seja, o que é que vocês sabem que não pode ser provado que é falso? Eles ficam animados e começam a responder coisas do tipo: - só sei que nada sei; ou que estou aqui e que todos o veem e que isso é verdade.

Em certa aula, transformei a pergunta do desafio do oráculo em avaliação para que todos me respondessem na aula seguinte. Por avaliação entendo como uma atividade com um determinado conteúdo para que os alunos possam refletir sobre o mesmo. Quando passo uma avaliação para o aluno levar para casa, tenho em mente que, quando for responder, reflita a respeito do tema e que responda de acordo com a sua reflexão. Por isso, ao avaliar uma atividade, não prezo pelo rigor acadêmico utilizado para analisar um tratado filosófico, uma vez que esta não é a finalidade para este nível de ensino, e sim, a reflexão do aluno. A pergunta era a seguinte: digamos que, num belo dia de sol, você chegue da escola, faça a sua refeição e realize suas tarefas diárias normalmente. Mas, no dia seguinte, pouco antes de ir para a escola a morte aparece para você em forma de um ser humano com a seguinte proposta: - fulano, de acordo com os meus cálculos hoje é o dia da sua morte. Porém, andei pesquisando sobre você e acabei criando uma simpatia contigo e por isso resolvi fazer um desafio filosófico: eu deixo você viver até os cem anos, porém, com a condição de que você me dê um motivo racional, isto é, uma resposta que não seja baseada na necessidade. Por exemplo: não pode ser uma resposta baseada na vontade. Exemplo: - eu quero continuar vivo

porque preciso fazer faculdade ou porque preciso namorar e ser feliz. Todas essas respostas são baseadas na vontade, não são racionais, pois se você não realizar suas vontades, o mundo continuará como sempre foi. Eles respondem: - mas, professor, tudo o que eu penso é baseado na vontade, não consigo achar nada racional. Enquanto outros dizem que não sabem. Aos que respondem que não sabem indago-os com a seguinte provocação: como não sabe a resposta se vocês sequer se deram o trabalho de parar para refletir com calma? Essa pergunta foi um divisor de águas, pois mesmo depois de muitas aulas, eles disseram que vão me responder no final do ano.

A dinâmica rende muitos frutos produtivos pelo fato de, a partir de determinadas provocações, os próprios alunos ficam motivados para responder e ao mesmo tempo desenvolve o questionamento como uma ferramenta para buscar a resposta. A partir do momento que se dão conta da dificuldade da questão, ficam admirados, pois ela chama a atenção deles para algo que nunca haviam pensado, e, a partir disso, começam a se empolgar para responder às perguntas propostas. Quando eles se esforçam para responder a pergunta, eles já estão refletindo, já estão a filosofar, já estão a pensar numa solução racional para um problema. Com isso, a dinâmica consegue promover certo espanto admirativo quando chama atenção para uma determinada realidade até então desconhecida dos estudantes e que motiva e fomenta o desenvolvimento do senso crítico, questionador.

Logo, a necessidade do produto didático enquanto um meio facilitador consiste justamente na adoção de uma metodologia específica que consiga contribuir para o progresso intelectual. Porém, como foi aludido no primeiro capítulo dessa dissertação, há que separar o contexto acadêmico do escolar, superando a concepção de que há uma dicotomia entre saber acadêmico e escolar, como sendo o primeiro o local de produção de conhecimento, e o segundo, de reprodução. O material didático, neste caso, o produto, serve justamente para tornar o ensino mais eficaz e priorizar a aprendizagem do aluno. A partir do momento que passei a aplicar a dinâmica do desafio do Oráculo, as aulas têm sido mais produtivas: os alunos estão muito mais interessados, pois todos querem participar, mas, mesmo aquele que não

participa, pergunta ou tenta ajudar o colega de alguma maneira. Os resultados são modestos, porém, significativos.

4.3 – Anexo

O produto didático a ser desenvolvido aqui consiste numa dinâmica chamada Desafio do Oráculo. O desafio constitui uma maneira de ensinar filosofia de forma lúdica e fazer com que os alunos fiquem motivados a participar e, conseqüentemente, aprendam. Além de ser útil na relação ensino-aprendizagem, a dinâmica dá conta do tempo exíguo. A finalidade dessa dinâmica não está baseada em uma avaliação objetiva, cujo rendimento será representado por uma nota. Ao contrário, a dinâmica foi desenvolvida para fazer com que os estudantes sejam instigados a refletir a respeito dos temas tratados. O caminho que vai do espanto, isto é, do momento que o estudante é despertado por um tema que o admirou até que este possa se transformar num princípio motivador – que o próprio procure refletir as questões tratadas –, e que, a partir dessa motivação, possa surgir o aspecto questionador, que a partir de uma questão possa pensar outras. No decorrer da dinâmica, à medida que os representantes dos grupos respondem, utilizo o tema tratado para perguntar coisas do cotidiano, de como tal problema se aplica. Ao longo deste anexo vou explicar a maneira como trabalho os temas, como elaboro as perguntas – que são trabalhadas em sala anteriormente- e a maneira como procuro trazer os temas trabalhados na dinâmica para o cotidiano. As regras da dinâmica são baseadas a partir da média de alunos por turma. Assim, na escola em que trabalho a média de alunos é de 35 a 42 alunos. A dinâmica estrutura-se a partir das seguintes regras:

- I) O professor é o oráculo.
- II) A turma será dividida em três grupos.
- III) Cada grupo será composto por três representantes escolhidos pelos próprios colegas.
- IV) Em cada grupo, cada representante ficará responsável por um tema previamente definido pelo professor, este tema é trabalhado em sala de aula previamente, por exemplo: se vou trabalhar com o terceiro

ano e estou iniciando o primeiro bimestre, a dinâmica será elaborada a partir do tema, segundo o currículo mínimo, neste caso, a estética; tal regra se aplica as outras turmas. Portanto, como estamos no terceiro bimestre, às perguntas trabalhadas na dinâmica serão sobre os seguintes temas de acordo com o currículo mínimo: a) ética; b) teoria do conhecimento; e c) metafísica.

- V) As perguntas escolhidas são baseadas nos temas trabalhados anteriormente em sala baseadas no currículo mínimo.
- VI) Haverá oito perguntas de cada área pré-definidas, isto é, oito perguntas de ética serão feitas para os representantes da ética de cada grupo; oito perguntas para os representantes de teoria do conhecimento de cada grupo; e por fim, oito perguntas para os representantes de metafísica de cada grupo.
- VII) As perguntas de cada tema serão feitas aos representantes escolhidos, e à medida que eles forem respondendo, vão avançando e chegarão ao desafio do oráculo.
- VIII) Os representantes das áreas de cada grupo que chegarem ao desafio do oráculo e responderem de maneira correta a pergunta feita pelo oráculo, neste caso, o professor, vence a dinâmica.

4.3.1 - Oito desafios de Ética

As oito perguntas sobre ética que constam como perguntas da dinâmica foram retiradas a partir de leituras feitas em sala de aula dos seguintes livros didáticos: *Filosofando: por uma inteligência da complexidade*, do autor Celito Meier, Parte VI, Unidade III p. 201 à p.210; e do *Filosofando: introdução à filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Unidade IV, capítulo 16, p.209 à p. 221. O método que eu procuro desenvolver e trabalhar os temas em sala baseia-se na frase aristotélica de começar a partir daquilo que é mais claro para nós e ir em direção ao que é mais claro por natureza. Por exemplo, ao trabalhar com os desafios de ética no terceiro ano, por exemplo, a pergunta nº 3, a respeito do conceito de esclarecimento para Kant desperta bastante interesse nos alunos e suscita

debates muito interessantes. Antes de realizar a dinâmica, o tema é trabalhado em sala de aula a partir da leitura do texto. Após três aulas de leitura, de esclarecimento dos principais conceitos do texto, recomendo como atividades as seguintes perguntas: a) refaça o caminho traçado por Kant, isto é, você acha que vivemos em uma época esclarecida? Justifique sua resposta. E a segunda pergunta é: quem são os tutores da sociedade atual? Justifique sua resposta. No dia da dinâmica, quando os grupos estão separados, que pergunto o que é esclarecimento para Kant, prontamente, todos os três representantes respondem e fazem questão de apontar os tutores – que os mesmos elencaram, como, por exemplo: os programas de televisão, a moda, grupos de amigos e etc. Um aluno respondeu que considerava os professores, filósofos e cientistas como tutores, pois mesmo que eles estejam falando a verdade, ele estão, ainda que de maneira indireta, apontando um caminho para você seguir e, conseqüentemente, você deixa de fazer uso do seu próprio entendimento. E ressaltou que essa era a opinião dele, enquanto os outros discordavam. A resposta de todos foi unânime: não vivemos em uma época esclarecida. Então, propus a seguinte pergunta: se não estamos em uma época esclarecida aponte caminhos que possam nos ajudar a sair da minoridade autoimposta. Novamente a resposta foi que o melhor caminho para sair é o de se ter mais educação. Provoquei intelectualmente o aluno que considerava o professor uma espécie de tutor: - mas você não considera os professores como uma espécie de tutor? Como você está apontando a educação como caminho se para aprender algo é necessário um professor? Ele me respondeu: sim, mas eu estou a me referir ao professor que obriga o aluno a pensar de uma determinada maneira. Interpelei-o qual seria essa “determinada maneira”, mas não obtive resposta. O aluno me disse que ainda está pensando e que vai me responder no final do ano.

Eu dei nota máxima para o aluno, pois a minha forma de avaliar o desempenho dos alunos não está baseada apenas na resposta fornecida pelo texto – é importante que leiam e entendam a questão tratada -, mas a maneira como a questão o levou a refletir e questionar o tema para tentar responder nas aulas seguintes, foi além da mera leitura e entendimento do texto: o aluno, neste caso, para parafrasear Kant: fez uso do próprio entendimento ao buscar

refletir sobre o tema e trazê-lo para o seu próprio cotidiano. Analisando essa questão do ponto de vista do espanto admirativo enquanto princípio de ensino motivador e questionador, nota-se que o estudante ficou admirado com a questão, isto é, ele ficou espantado – pois ficou pensando na questão mesmo após o término da aula – e ficou motivado a responder. Após esse tema trabalhado o mesmo estudante sempre questiona se há um limite claro que separa alguém esclarecido com cem por cento de certeza.

- I) O que é ética?
- II) Qual a diferença entre ética e moral?
- III) O que é esclarecimento para Kant?
- IV) Em que consiste o mal para Santo Agostinho?
- V) Como o homem pode se tornar virtuoso de acordo com Aristóteles e Sto. Tomás de Aquino?
- VI) O que é imperativo categórico segundo Kant?
- VII) Qual a virtude requerida na alma intelectual de acordo com Platão?
- VIII) O que é eudaimonia?

4.3.2 – Oito desafios de Teoria do Conhecimento.

As perguntas formuladas neste desafio foram retiradas a partir da preparação das aulas, leituras dos textos e fragmentos dos livros didáticos: *Filosofando: por uma inteligência da complexidade*, do autor Celito Meier, Parte II, unidade II, p.83 à p.91, Parte VI, Unidade II, p. 189 à p.193 e Parte VIII, Unidade II, p.252 à p.268; e do *Filosofando: introdução à filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Unidade III, Capítulo 9, p.105 à p.119. Ao trabalhar com a questão da teoria do conhecimento, a questão nº 8 é um tema que gera bastante discussão pelo fato da maneira como Sócrates tratava seu interlocutor, isto é, fazia-se de ignorante e, por meio da ironia, colocava seu adversário em contradição a ponto do próprio admitir a contradição do seu pensamento. Após três aulas de leitura da primeira parte do texto do livro II da República – onde Sócrates discute com

Trasímaco, sofista que advoga a tese de que a justiça é a lei do mais forte -, onde Sócrates colocará o sofista em contradição. Ao explicar aos alunos que o conceito de maiêutica refere-se ao “parto de ideias”, isto é, quando o interlocutor é posto em contradição e se dá conta de que não sabe, o próprio começa a pensar por si próprio. Sócrates considerava-se um “parteiro” de ideias. A atividade que eu proponho é: agora que você teve acesso ao método socrático e se deu conta de que, não sabemos o que significa grande parte dos conceitos utilizados, como, por exemplo, o que é amor, verdade, justiça e etc., como se posicionar diante disso? A maioria das respostas consiste em afirmar que, para pensar por si mesmo, é necessário que a pessoa tenha comprometimento verdadeiro para conhecer a verdade. Perguntei se eles sabiam o que era a verdade, e eles responderam que não. Então perguntei: se eles não sabem o que é verdade, como é que poderiam “parir suas próprias ideias”? Eles disseram que não sabiam. Uma aluna disse que perguntou para a mãe se ela sabia o significado de grande parte dos conceitos utilizados. A aluna me disse que a mãe também não sabia. Neste caso também dei a nota máxima para a aluna, visto que a questão a incomodou a ponto de refletir e tentar elucidar o problema.

- I) Qual o ramo da filosofia que trata dos limites e da validade do conhecimento?
- II) Diferencie essência e aparência. Dê exemplos
- III) De acordo com Parmênides o ser é indivisível, imóvel e incriado. Qual o nome da doutrina deste filósofo?
- IV) Como se caracteriza o processo do conhecimento em Platão?
- V) Como se caracteriza o processo do conhecimento em Aristóteles?
- VI) O que é ciência para Aristóteles?
- VII) Santo Tomás de Aquino desenvolveu as chamadas 5 vias ou modos para provar a existência de Deus. Quais são elas?
- VIII) O que é maiêutica?

4.3.2 – Desafios de Metafísica

As perguntas formuladas neste desafio foram retiradas a partir da preparação das aulas, leituras dos textos e fragmentos dos livros didáticos: *Filosofando: por uma inteligência da complexidade*, do autor Celito Meier, Parte III, unidade II, p.115 à p.127; e do *Filosofando: introdução à filosofia*, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Unidade III, Capítulo 10, p.128 à p.130. No tema da metafísica, a questão que costuma chamar bastante atenção é a questão da arché dos pré-socráticos. Quando lemos os fragmentos de Tales de Mileto, Anaxímenes e Anaximandro, que o elemento primordial para o primeiro seria a água, o vento e o apeíron (indeterminado), eles costumam a perguntar bastante. A pergunta mais frequente é sobre o apeíron. Eles perguntam: professor, como é possível que o indeterminado tenha inteligência? E antes desse elemento o que é que havia? Quando passei essa pergunta como atividade para casa, um aluno do segundo ano me entregou e disse que gostaria de conversar comigo no final da aula. Corrigi em sala todas as atividades e no fim da aula conversamos. Ele respondeu a atividade corretamente mas o que chamou a atenção foi o fato da resposta ter se transformado numa pergunta que para ele sempre foi uma questão. Ele me disse que sempre se perguntou a respeito da origem de todas as coisas, mas no caso do conceito de apeíron de Anaximandro, ele não concordava pelo fato de que, como é possível, um elemento indeterminado dar origem a todas as coisas que vemos – realidade – que obedece a leis da ciência? Neste caso também dei a maior nota, pois o problema trazido em sala de aula simplesmente o motivou a pensar e questionar ainda mais os limites daquilo que ele pensava anteriormente.

- I) De acordo com Aristóteles, do que são formados os indivíduos?
- II) Quais as 4 causas da teoria de Aristóteles?
- III) Explique as etapas trilhadas pelo prisioneiro segundo a alegoria da caverna de Platão?

- IV) O que é abstração?
- V) O que é dualismo platônico?
- VI) Em que consiste a arché investigada pelos pré-socráticos.
- VII) O que é dualismo cartesiano
- VIII) Qual a diferença entre monismo e pluralismo?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade dessa dissertação consiste na apresentação e análise do conceito aristotélico de espanto admirativo tomado como um princípio de ensino a partir dos eixos motivadores e questionadores como um princípio de ensino. Este princípio de ensino tem como objetivo reduzir a deficiência lógico-discursiva dos alunos através do estudo da filosofia e que a apreensão dos conteúdos seja a mola propulsora do desenvolvimento intelectual e crítico, ou em outras palavras, o fomento da autonomia do aluno. Além da adoção dos princípios filosóficos da filosofia de Aristóteles como uma metodologia específica de ensino voltado para o nível secundário, há também o desenvolvimento de um produto didático que tem o propósito de ser um instrumento facilitador no processo de ensino/aprendizagem.

Na primeira parte dessa dissertação foi feita uma breve contextualização do ensino de filosofia no Brasil, desde os primórdios da chegada da filosofia ainda no século XVI por meio dos jesuítas, a reforma tecnicista de 1971, o retorno definitivo da filosofia ao currículo mínimo como disciplina obrigatória, uma breve discussão acerca da reforma do ensino médio, a necessidade da adoção de uma metodologia específica de filosofia voltada para esse nível de ensino, pois, no período em que a filosofia ficou fora do currículo mínimo – era ofertada como disciplina optativa em algumas escolas -, a escola pública brasileira passou pelo processo de massificação, isto é, o ensino universalizou-se e englobou todas as camadas da sociedade. No caso da escola pública, grande parte do seu público é proveniente da camada socioeconômica mais vulnerável e, portanto, a que apresenta mais deficiência do ponto de vista lógico-conceitual e por isso a perpetuação de uma metodologia acadêmica não contribuía para a relação de ensino/aprendizagem do discente.

A partir disso, foram analisados os limites e possibilidades do ensino de filosofia na escola massificada e discutindo estratégias para tornar o ensino de filosofia mais adequado à realidade dos alunos. Isto é, a escola de massas já não comporta a prática pedagógica antiga que concebe a figura do professor como o portador do conhecimento e o docente, ao contrário, um mero receptáculo. O compromisso do docente para com esta nova prática consiste em se comportar como um facilitador, um meio entre o aluno e o conhecimento. O professor é a figura que está ali para auxiliar, ou seja, transformar um saber sistematizado numa transmissão assimilável, para que o aluno possa, em determinada altura do caminhar no conhecimento, a precisar cada vez menos da mediação do docente.

Na questão da metodologia específica foi discutida a necessidade de uma adoção de um método específico para o ensino de filosofia neste nível de ensino. A urgência de uma didática específica está calcada no seguinte fato: não é possível tratar o estudante de nível médio da mesma maneira que um graduando. O estudante de graduação possui uma motivação, a finalidade deste é tornar-se um especialista na área e, portanto, toda a sua caminhada no caminho do conhecimento aponta, justamente, para essa direção: o de ser um filósofo profissional. O estudante de nível médio, ao contrário, não apenas não parte do mesmo pressuposto, que é a motivação do graduando, como a sua relação com o conhecimento é completamente diferente do último. A relação do aluno de nível médio com a filosofia se resume em grande parte numa relação meramente objetiva.

Portanto, o fator da motivação é muito importante. Por isso a filosofia no ensino médio deve ter um objetivo: tal objetivo consiste em reduzir as deficiências lógico-discursivas – um problema que começa a partir das séries fundamentais e que se arrasta, em grande parte, pelo resto da vida escolar do discente. Assim, os objetivos da filosofia no ensino médio consistem em adotar uma prática filosófica que, através dos conteúdos filosóficos – através de textos, aula expositiva e de um material didático -, possa mitigar as deficiências aludidas e que, ao mesmo tempo, impelir o desenvolvimento intelectual do aluno e assim impulsionar o aluno a desenvolver, a partir da motivação e

questionamento, em busca da autonomia. Por esse motivo a filosofia é uma disciplina necessária na formação do aluno de nível médio.

Na segunda parte por sua vez o objeto de análise dessa dissertação foi uma tentativa de responder aos problemas apresentados na primeira parte tomando a filosofia do estagirita como modelo. Assim, na justificativa da escolha da filosofia de Aristóteles tomou-se a proposta que este apresenta na monumental obra Física como a metodologia para o ensino de filosofia que norteou essa pesquisa: iniciar por aquilo que é mais conhecido e claro para nós até aquilo que é mais conhecido e claro por natureza. Assim, a filosofia do estagirita está calcada exatamente nesse percurso.

Na Metafísica, este inicia justamente fazendo uma análise em que consiste a sapiência e, a partir disso, a distinção a respeito do processo de conhecimento nos homens e nos animais, e a diferença entre experiência, arte e ciência. De acordo com o filósofo a ciência é superior, pois busca conhecer as causas últimas e os princípios primeiros. E que, portanto, o saber que busca as causas são os mais capazes de ensinar⁶⁴. Ao distinguir os três tipos de saberes, que são o prático, produtivo e teórico, tendo o último como o conhecimento mais superior que o homem pode aspirar, este trabalho limitou-se a tomar o saber teórico a partir da perspectiva da busca de causas e princípios a partir do conceito de espanto admirativo enquanto princípio de ensino a partir dos aspectos motivador e questionador. Assim, a partir da adoção de uma metodologia específica voltada para o nível médio, o professor deve adotar uma prática que traduza o saber filosófico em um saber assimilável sem a perda do conteúdo. Por isso que a utilização do material didático, neste caso, um jogo de tabuleiro elaborado especificamente para ser um material facilitador no processo de ensino aprendizagem, torna-se indispensável para ser um estímulo para o processo de despertar do aluno para filosofar. Esse estímulo deve ser encarado como um fator motivador. A motivação do aluno não deve ser vista como uma forma de prender a atenção do aluno, ao contrário, o fator motivacional é a porta de entrada, isto é, de pensar a filosofia a partir dos seus problemas, traçar o percurso feito pelo filósofo e analisar as

⁶⁴ MET. L A 982^a5

implicações conceitual do filósofo. Como consequência da motivação e o estímulo a partir dos textos filosóficos, do livro didático e do produto didático – um material lúdico – para incentivar o aluno a precisar a cada vez menos da mediação do docente e possa desenvolver por si próprio o aspecto questionador.

Dessa maneira, o método aristotélico apresenta sobre os outros um aspecto vantajoso que é o de iniciar a partir das dificuldades individuais e, a partir das pesquisas, que no caso de Aristóteles é a análise das opiniões mais bem avaliadas ou tidas por mais sábias, desenvolve-se até chegar na compreensão naquilo que é mais claro e objetivo por natureza. Neste caso, a saber, a compreensão das causas primeiras e princípios últimos.

Na sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles analisa, no caso, a filosofia prática, mais especificamente, que é voltada para a ação. O filósofo faz uma análise a respeito da finalidade das ações e chega à conclusão que a finalidade é o bem e com isso atingir a eudamonia (εὐδαιμονία). Portanto, o bem é alcançado a partir do cultivo das virtudes intelectuais e morais, e por isso devemos viver de acordo para aquilo que nós tendemos: desenvolvermos as nossas potencialidades intelectivas. E, para desenvolver as virtudes intelectuais, a melhor maneira de cultivá-las é a partir da educação.

Este estudo não tem a pretensão de ser uma abordagem pedagógica e sim uma análise a partir de uma proposta de como aplicar a filosofia aristotélica, isto é, seu arcabouço teórico, com a finalidade de minorar os problemas de ordem didático pedagógicos, como, por exemplo, as deficiências lógico-discursivas dos alunos do ensino médio de escola pública, para que estes possam refletir as condições de possibilidade da formação da filosofia – sua origem, como surge e por que surge - da sua importância, e o principal: aprender a pensar filosoficamente, ou em outras palavras, desenvolver-se intelectualmente em direção à autonomia intelectual. E para isso, portanto, não há melhor professor do que Aristóteles, pois o próprio partiu de experiências cotidianas, analisou a opinião de seus predecessores, e a partir disso, desenvolveu e elevou a filosofia ao seu ápice.

Portanto a proposta elaborada por essa dissertação consiste em apresentar a filosofia aristotélica a partir do conceito de espanto admirativo para um público não específico com o intuito de fazer com que estes possam perceber a importância do pensamento filosófico é fundamental, pois resgata o sentido originário da filosofia – seu caráter contemplativo -, e o desenvolvimento dos aspectos motivador e questionador que definem o caráter da investigação filosófica. O primeiro aspecto diz respeito à admiração que forma a base da busca pelo saber, e o segundo, que é a tentativa de explicar a realidade em todos os pormenores. Desde o seu nascimento, a filosofia, possui um caráter de totalidade, isto é, a filosofia pretende ser uma explicação do todo, ou seja, destrinchar todos os seus aspectos em busca de seus princípios e causas primeiras.

Todavia, deve-se ter em horizonte que ainda há muito a ser desenvolvido no campo do ensino de filosofia, na questão de uma didática específica de filosofia, na elaboração de produtos didáticos e na formação dos professores com a finalidade de reduzir as deficiências na questão da aprendizagem, e, igualmente, promover condições para potencializar o progresso intelectual dos discentes. Também é importante frisar que há iniciativas substanciais por parte de grupos de professores e especialistas, como a ANPOF, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, entidade que realiza anualmente encontros com professores de todos os estados da Federação visando, especificamente, trabalhos e pesquisas direcionados para o ensino de filosofia no nível médio, ou de pesquisadores que se dedicam a elaborar métodos que facilitem o ensino da disciplina. É animado por esse objetivo que esta dissertação pretende contribuir a partir deste trabalho com a filosofia aristotélica como uma ferramenta poderosa para diminuir as dificuldades encontradas pelos professores de filosofia na caminhada da docência.

6 - REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J., 1902 - 2001. Aristóteles para todos: uma Introdução simples a um pensamento complexo/ Mortimer J. Adler; Tradução Pedro Sette-Câmara – São Paulo: É Realizações, 2010.

AQUINO, S. Tomás – (1225 -1274) Comentário à Metafísica de Aristóteles I – IV – Volume 1 / Tomás de Aquino; Tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga; Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.

_____ O Ente e a Essência. Edição bilingue latim-português. Introdução, tradução e notas de D. Odilão Moura, O.S.B. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda – Filosofando: introdução à filosofia, volume único / Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. – 6.ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

ARISTÓTELES – Metafísica: volume I/ Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. - - 3. Ed.—São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____ Metafísica: volume II/ Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. - - 3. Ed.—São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____ Metafísica: volume III/ Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. - 3. Ed.—São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____ Física I e II/ Aristóteles; prefácio, tradução, introdução e comentários: Lucas Angioni – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

_____ Ética a Nicômaco; Poética / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores; v. 2) Ética a Nicômaco: tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross; Poética: tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza

_____ Aristóteles. A política. Tradução: Nestor Silveira Chaves; Atena Editora, SP. 5ª edição, 1957.

ARISTÓTELES/ JONATHAN Barnes (org.); (tradutor Ricardo Hermann Ploch Machado). – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009. – (Coleção Companions e Companions).

BERTI, Enrico – As razões de Aristóteles. Tradução Dion David Macedo 2ª edição. – São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORNHEIM, Gerd A., 1929-2002. Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais/Gerd A. Bornheim; revisão técnica e prefácio José Luiz Furtado. – 3. Ed. – São Paulo: Globo, 2009

BOUTROUX, Émile, 1845 – 1921. Aristóteles/Émile Boutroux; tradução Carlos Nougé; revisão técnica, introdução e notas, Olavo de Carvalho. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

BURNET, John - Aurora da Filosofia Grega/John Burnet; tradução Vera Ribeiro; revisão da tradução Agatha Bacelar; tradução das citações em grego e latim Henrique Cairus, Agatha Bacelar, Tatiana Oliveira Ribeiro. – Rio de Janeiro; Contraponto; Ed. Puc-Rio, 2006

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. 1985. Filosofia no ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

CASTRO, Suzana de, 1967 – Ontologia / Susana de Castro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CORNFORD, Francis Macdonald 1874-1943. - Antes e depois de Sócrates/Francis Macdonald Cornford; tradução Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001

FILOSOFIA: caminhos para seu ensino / Walter O. Kohan (org.): Alejandro A. Cerletti... [et al.]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888 – 1961. Paidéia: a formação do homem grego/Werner Wilhelm Jaeger; tradução Artur M. Parreira; (adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza). – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – Clássicos WMF

JAPIASSÚ, Hilton 1934 – Dicionário básico de Filosofia/Hilton Japiassú, Danilo Marcondes. – 4.ed. atual. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LAËRTIOS, DIÔGENES. Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres / Diôgenes Laêrtios; tradução do grego, introdução e notas Mário da Gama. – 2. Ed., reimpressão – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

MARITAIN, Jacques - A Filosofia da Natureza: ensaio crítico sobre suas fronteiras e seu objeto/ Jacques Maritain; Tradução de Luiz Paulo Rouanet – Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

MEIER, Celito – Filosofia: por uma inteligência da complexidade: volume único: ensino médio / Celito Meier. - - 2ª. ed. – Belo Horizonte, MG: Pax Editora e Distribuidora, 2014.

PLATÃO; Mênon; texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias (Bibliotheca Antiqua); editora PUC-Rio/ Edições Loyola, Rio de Janeiro/ São Paulo, 2001.

PORTA, Mário Ariel González. A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico / Mário Ariel González Porta. – 4. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

REALE, Giovanni - Aristóteles: história da filosofia grega e romana, vol. IV/ Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 2.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RODRIGO, Lidia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio/ Lidia Maria Rodrigo – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VERNANT, Jean Pierre - Mito e sociedade na Grécia Antiga/ Jean-Pierre Vernant; tradução Myrian Campello. – 2.ed. – Rio de Janeiro: José Olympio 1999.